

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELISANGELA CHRISTIANE DE PINHEIRO LEITE

**O *PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA* NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA – PARANÁ**

**CURITIBA
2013**

ELISANGELA CHRISTIANE DE PINHEIRO LEITE

**O *PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA* NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA – PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de pesquisa: Cultura, escola e ensino da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

**CURITIBA
2013**

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Leite, Elisângela Christiane de Pinheiro

O professor em ação dramática na educação infantil : um estudo
com professores da rede municipal de ensino de Curitiba - Paraná /
Elisângela Christiane de Pinheiro Leite – Curitiba, 2013.
125 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores - Educação infantil. 2. Práticas de ensino. 3. Teatro
na educação. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD 371.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ELISANGELA CHRISTIANE DE PINHEIRO LEITE** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, DR^a LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI e DR. JEAN CARLOS GONÇALVES, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA-PARANÁ”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI		APROVADA
DR ^a LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI		APROVADA
DR. JEAN CARLOS GONÇALVES		APROVADA

Curitiba, 23 de agosto de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

*Dedico este estudo às crianças pequenas,
que embora sejam ditas **pequenas** vejo-as
como **grandes** porque seus gestos são
repletos de pedidos de atenção a sua
infância.*

Ser grande é abraçar uma grande causa.
(Shakespeare).

AGRADECIMENTOS

À **Secretaria Municipal de Educação de Curitiba**, pela licença concedida para realização do mestrado. A **todos** que compõem a **Equipe do Departamento de Educação Infantil** pelo incentivo. Especialmente à **Lorena** pela generosa dedicação sempre que foi necessário. À **Vera, Solange e Viviane** pelo apoio na causa em favor da Arte e do Movimento para as crianças. À **Jaqueline e Glória** que dividiram suas alegrias e dores junto a mim no processo de estudo.

Aos **pedagogos formadores** dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, que contribuíram nesse estudo ao facilitar o meu encontro com os professores sujeitos desta pesquisa.

Aos **professores** que generosamente abriram as portas de suas salas para que eu pudesse realizar a pesquisa, suas contribuições foram valiosas para o meu aprendizado.

Aos **professores** do Programa de Pós Graduação em Educação, que contribuíram sobremaneira na minha formação.

Ao Professor Doutor **Jean Carlos Gonçalves**, pela leitura atenta e generosa desse estudo, que para além de ter contribuído enormemente em suas considerações desde a qualificação, me fez refletir sobre as minhas leituras ingênuas do real, pois em suas palavras “nada é evidente”.

À Professora Doutora **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi**, pela leitura atenta a esse estudo e suas valorosas contribuições desde a qualificação. Agradeço também pelo incentivo a esse estudo, a partir da sua pesquisa que me foi fonte de inspiração.

À Professora Doutora **Marynelma Camargo Garanhan** a quem tenho profunda admiração, principalmente pelo seu entusiasmo e brilho nos olhos quando trata de crianças pequenas. Tê-la como orientadora foi sinônimo de parceria e aprendizado.

Sua generosidade, paciência e compreensão me ajudaram a enxergar aquilo que aos meus olhos antes era só escuridão.

Às amigas fiéis e parceiras que por diversas vezes atuam na minha vida tornando-a mais significativa: **Vanessa, Marcia, Eliane e Sarah.**

Aos meus amados pais **Ayrton Leite** e **Neusa Leite**, que me oportunizaram na infância muita fantasia e brincadeira, e aos meus irmãos **Denis** e **Fúlvio**, parceiros de brincadeiras que generosamente dividiram comigo o pé de ameixa do fundo de nosso quintal. A minha irmã **Priscila** que apesar de não termos convivido na infância, se Deus permitir teremos uma longa caminhada juntas.

Ao meu amado **Carlos Munaretto** que esteve presente comigo em todos os momentos, agradeço especialmente a sua compreensão que me permitiu passar pelo mestrado da forma mais harmônica possível.

À **Deus** que me deu uma vida, uma história e pessoas incríveis para atuar junto comigo nas diversas cenas da minha passagem terrena.

A arte possibilita-me viver várias vidas em vez de uma só, e com isso enriquecer minha experiência pessoal, possibilita-me participar internamente de outra vida, em nome mesmo dessa outra vida, em nome do significado que ela comporta.
(BAHKTIN, 1997, p. 96)

RESUMO

Este estudo dedicou-se a investigar quais saberes mobilizam a ação dramática de professores que atuam na Educação Infantil. Os referenciais teóricos utilizados foram Courtney (2010), Nóvoa (1979, 1989), Slade (1978), Leenhardt (1974), Cabral (2006, 2008), Vidor (2010) sobre a pedagogia do teatro no que se refere ao uso do drama; Oliveira-Formosinho (2002), DCNEI (2010), Cerisara (1995, 2002) e Tristão (2006), sobre as especificidades da docência na Educação Infantil. Diante desses pressupostos teóricos propus o conceito ***professor em ação dramática*** tomando como referência as ideias de Nóvoa (2009, 2010), Boal (1991, 2009), González (1989), Barret (2007) e Garanhan (2004). Sobre os saberes docentes para ação dramática os aportes teóricos foram: Nóvoa (1995), Tardif (2012), Lombardi (2010, 2011) e Charlot (2000, 2013). Para a produção dos dados utilizei como instrumento: entrevista estruturada, semi-estruturada e observação. A relação com o saber de Charlot (2000) foi a teoria que me apoiei para fazer as análises e interpretações dos dados, através dela foi possível construir as conclusões e considerações finais da pesquisa. Esse estudo demonstrou que os saberes que mobilizam os professores para a ação dramática na Educação Infantil são provenientes das seguintes fontes: a experiência na Educação Infantil, a formação na área da Educação, formação continuada em teatro e a formação de ordem pessoal. Tardif (2012) me ajudou a compreender que as fontes de saberes docentes são múltiplas e se transformam de acordo com a experiência, ou seja, na relação com as crianças. Conclui, a partir disso, que o ***professor em ação dramática*** é uma proposta que pode estar presente em todos os contextos pedagógicos com as crianças pequenas e se realiza com a participação ativa delas. É uma proposta para a especificidade que a docência na Educação Infantil exige e toma como referência duas premissas: 1) não acontece exclusivamente nas práticas que envolvem a linguagem dramática e, 2) a sua utilização acontece na relação professor-criança e/ou criança-professor, a qual se traduz em ação do professor e reação das crianças.

Palavras-chave: Professor em ação dramática – Educação Infantil – Formação de professores

ABSTRACT

This research was dedicated to investigate what is the knowledge that mobilizes the dramatic action of teachers who work in the Early Childhood Education. The theoretical references used were Courtney (2010), Nóvoa (1979, 1989), Slade (1978), Leenhardt (1974), Cabral (2006, 2008), Vidor (2010) about the pedagogy of theater in relation to the use of the drama; Oliveira-Formosinho (2002), DCNEI (2010), Cerisara (1995, 2002) and Tristão (2006), about the specificities of teaching in the Infantile Education. Faced with these theoretical assumptions I proposed the concept of teacher in the dramatic action taking as a reference the ideas of Nóvoa (2009, 2010), Boal (1991, 2009), González (1989), Barret (2007) e Garanhani (2004). About the faculty knowledge for the the dramatic action, the theoretical contributions were: Nóvoa (1995), Tardif (2012), Lombardi (2010, 2011) and Charlot (2000, 2013). For the data production I used as instruments: structured interview, semi-structured interview and observation. The relationship with the knowledge of Charlot (2000) was the theory that I used to do the analysis and interpretation of the data. The conclusions and the final considerations of this research were possible through this theory. This study has demonstrated that the knowledge that mobilize the teachers in the dramatic action in Early Childhood Education is from the following sources: the experience in Early Childhood Education, the graduation in the Education area, the continued education in drama and the formation of personal. Tardif (2012) helped me to understand that the sources of teacher knowledges are multiples and they are transformed according to the experience or in the relationship with the children. I conclude from this study that the teacher in the dramatic action is a proposal that can be present in all the educational contexts with the young children and it is done with the active participation of them. It is a proposal for the specificity that the teaching in the kindergarten requires and it takes as a reference two premises: 1) It does not happen only in the practices that involve the dramatic language, 2) Its use happens in the teacher-child and / or child-teacher relationships, which translates into the teacher's action and the children's reaction.

Keywords: Teacher at dramatic action - Early Childhood Education – Teachers Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	CRONOGRAMA DE VISITAS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA “O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.....	55
QUADRO 2	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA “O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.....	62
QUADRO 3	LEVANTAMENTO DO TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA “O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA - PARANÁ.”	63
QUADRO 4	A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA “O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.....	64
QUADRO 5	LEVANTAMENTO DA FORMAÇÃO EM TEATRO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.”	65
QUADRO 6	OBSERVAÇÕES REALIZADAS NOS CMEIS, PARA A PESQUISA O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA- PARANÁ.....	68

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ETAPAS DA PESQUISA “O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.....	53
FIGURA 2 - MAPA DAS REGIONAIS DE CURITIBA.....	54
FIGURA 3 - ORGANOGRAMA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	56
FIGURA 4 - LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS COM HISTÓRIAS DA PESQUISA “O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.....	74
FIGURA 5 - A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA AÇÃO DRAMÁTICA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	93
FIGURA 6 - AÇÕES QUE CARACTERIZAM A PROPOSTA PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA	105

LISTA DE SIGLAS

CMEI – CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DCNEI – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RME – REDE MUNICIPAL DE ENSINO

UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

ANEXO 2- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

ANEXO 4 – SÍNTESE DOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO

SUMÁRIO

1	Introdução.....	01
1.1	O tema da pesquisa e sua justificativa.....	09
2	A ação dramática na docência com crianças da pequena infância.....	14
2.1	As propostas de ação dramática na docência com crianças à luz da pedagogia teatral.....	14
2.2	<i>Professor em ação dramática:</i> uma estratégia docente na comunicação com crianças pequenas.....	22
2.3	O processo de formação docente: os saberes para a ação dramática na Educação Infantil.....	40
3	A pesquisa com professores da pequena infância.....	50
3.1	Identificação de professores em ação dramática na Educação Infantil: primeira etapa da pesquisa.....	53
3.2	Observação dos professores em ação dramática na Educação Infantil: segunda etapa da pesquisa.....	65
3.3	A entrevista com a professora de bebês: terceira etapa da pesquisa.....	70
4	A ação dramática na prática docente com crianças pequenas.....	72
4.1	A compreensão dos professores sobre a ação dramática na Educação Infantil.....	73
4.2	A utilização da ação dramática pelos professores de crianças pequenas.....	78
4.2.1	A ação dramática nas práticas de leitura de histórias.....	78
4.2.2	A ação dramática nas práticas de dramatização.....	82
4.2.3	A ação dramática nas ações do cotidiano pedagógico.....	86
4.3	As fontes de saberes dos professores para a ação dramática.....	94
5	<i>Professor em ação dramática:</i> uma proposta para pensar a formação de professores para a Educação Infantil.....	102
	REFERÊNCIAS.....	113
	ANEXOS.....	125

1 INTRODUÇÃO

*As pessoas crescidas têm sempre necessidades de explicações (...)
Nunca compreendem nada sozinhas e é fatigante para as crianças estarem
sempre a dar explicações.
Saint-Exupéry¹*

Nestas primeiras linhas permito-me resgatar uma imagem de infância dentre tantas que marcam o meu imaginário. Quando criança, eu gostava de brincar de ser professora e, assim, **dava aulas** para as minhas bonecas. O guarda-roupa servia de quadro negro e o giz era aquele que minha professora deixava caído no chão. Desde criança desejava ser professora e, nas brincadeiras de menina, imitava os gestos dos meus professores. O sonho infantil se tornou realidade! Ingressei no magistério e, posteriormente, cursei Licenciatura em Artes Cênicas.

Quando comecei a exercer a profissão, em 1997, sentia a insegurança de quem está iniciando seus primeiros passos na carreira mas, em contrapartida tinha certeza absoluta da escolha que havia feito: ser **professora**. Essa certeza na aposta profissional se consolidou devido à relação estabelecida com as crianças. Tenho consciência de que fui me sentindo mais segura na convivência com elas. As crianças são curiosas e cada descoberta é tomada por uma nova curiosidade, isto torna os dias não lineares na relação entre professores e crianças.

No início, pensava que se as aulas não fossem perfeitas como eu havia planejado, isso significava que eu era uma péssima professora. Ficava ansiosa e preocupada, queria ter o controle de tudo. Com o passar do tempo, aprendi que as crianças têm um ritmo que é diferente do adulto e isto precisava ser respeitado. Não sei se foi porque atuei, na maioria das vezes, com o ensino da arte, mas o fato é que as aulas eram grandes experiências e descobertas. Não somente para as crianças, mas para mim também, pois não se esgota o aprendizado na universidade, aprende-se muito na docência com as crianças, por isso concordo com Freire (2000), quando afirma que: ao ensinar aprendemos e aquele que aprende também ensina.

Um dos privilégios de ser **professora de arte** é ter a criação como base dos encaminhamentos pedagógicos. Neste sentido, as aulas podem ser

¹ Esta frase é de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) nasceu em Lyon na França, aviator e escritor, ficou conhecido mundialmente como autor e ilustrador de **O pequeno príncipe**. (in: <http://www.citador.pt/frases/as-pessoas-crescidas-tem-sempre-necessidade-de-ex-antoine-de-saintexupery-927/>, acesso em 11/07/2012).

caracterizadas por momentos inusitados e ricos de experiências. A aula de arte pode ser um espaço aberto em que a comunicação entre o professor e as crianças é o canal para que se estabeleçam as aprendizagens. Muitas ações realizadas com elas hoje me fazem refletir o quanto à escola ainda precisa avançar para compreender a quantidade de saberes que podem ocorrer nessas aulas.

Entre tantas experiências que guardo em minha memória de professora, recordo uma aula de dança. Naquela aula as crianças estavam muito empenhadas em criar seus movimentos em grupos e, para isto, organizei as carteiras no fundo da sala. No ambiente havia uma música de base e as crianças conversavam em seus grupos, utilizando a movimentação de seus corpos. Em um determinado momento da aula a inspetora abriu a porta da sala e fez um comentário assustador: **__que bagunça, esta sala!** As crianças estavam em pleno processo de criação, explorando suas possibilidades de movimentação do corpo. Contudo, por não apresentar uma cena comum de aula _ crianças paradas, sentadas em suas carteiras enfileiradas, quietas e a professora à frente **dando aula**_ na concepção da inspetora a sala era uma verdadeira bagunça.

Ao recordar sobre estas **bagunças** sinto saudades porque nestas aulas a criatividade era o motor da ação, tanto das crianças para aprender, quanto da professora para ensinar. Como eu aprendi naquelas **aulas bagunça!** É inegável que na minha experiência com o processo de aquisição de conhecimentos, provocados em crianças por meio da arte contribuiu sobremaneira com o meu processo de formação tanto profissional quanto pessoal.

Em 2008, fui convidada a compor a equipe de Arte do Departamento da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Curitiba. Neste espaço atuei com formação continuada de professores² da pequena infância. Entre as minhas funções profissionais está a participação na escrita de materiais para subsidiar as práticas dos professores que trabalham diretamente com a pequena infância. Este material tem como objetivo indicar possibilidades teórico-metodológicas com as quatro

² Justifica-se o uso do termo professores para denominar o profissional que atua com a pequena infância, a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 24/2007, o qual inclui os profissionais docentes da Educação Infantil, no conceito de “*magistério da educação básica (...) deve ser entendido como trabalho/ função de ensino a cargo e desenvolvido/ exercida por professores, na qualidade de profissionais da educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica presencial (p. 6)*”.

linguagens da arte³. Também ministrei cursos à cujo objetivo principal é desenvolver a **linguagem dramática**⁴ com crianças pequenas.

Esta experiência profissional me permitiu dividir com os professores expectativas, anseios e diversas experiências. Minha relação com eles foi de muito aprendizado, pois concordo com Freire (2000, p. 24), quando diz:

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Assim, a formação é uma ação construída permanentemente na vida do professor e a minha segue marcada por dois aspectos: a docência com crianças e a formação continuada com professores. Dos aspectos apresentados o segundo, ou seja, a formação de professores é o local onde deposito a razão motivadora para o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Foi na docência com professores da pequena infância que tive a oportunidade de refletir sobre a Pedagogia do Teatro na Educação Infantil⁵. Desde o princípio deste trabalho enfrentei alguns desafios que, aos poucos, tem gerado mudanças na ação pedagógica de professores que atuam com as crianças da Educação Infantil do município de Curitiba.

Em meio aos desafios, o primeiro que me mobilizou foi a ideia que os professores tinham a respeito da linguagem dramática com as crianças pequenas. Tive contato com inúmeros registros, por meio de fotos e filmagens de apresentações teatrais realizadas pelas crianças para ilustrar eventos e datas comemorativas. Diante dessas práticas era revelado o valor e o espaço da arte nessas instituições educativas, para esses professores. Tais registros denunciavam

³ A arte na educação é composta por quatro linguagens sendo elas: visual, dramática, musical e a dança.

⁴ Termo utilizado para designar o fazer dramático na Educação Infantil e refere-se à área de formação humana linguagens.

⁵ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, “é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (...) as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil (p.15)”. Contudo, a Resolução CNE/CEB n.01 de 14/01/2010, diz que os sistemas de ensino podem matricular as crianças que completam 6 anos de idade até 31 de dezembro no Ensino Fundamental, desde que sejam planejadas medidas especiais de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento global delas. No Estado do Paraná a Lei Estadual 16.049 de 2009, permite aos responsáveis pela criança que completa 6 anos de idade até o dia 31 de dezembro de matricular-se no Ensino Fundamental.

o entendimento a respeito do teatro na Educação infantil, baseado no **teatrinho**, em que as crianças são, por vezes, submetidas a ensaios exaustivos, repetitivos. Segundo Telles (2003, p. 13),

Esse trato verbal comum quando falamos de teatro nas escolas é algo que reflete, se não um pensamento sobre o valor artístico, uma noção de que a arte é algo vinculado ao universo infantil e que a criança só entende algo fácil e **bonitinho**. (*grifo do autor*) O grau diminutivo, representado pelo sufixo -inho, como o próprio nome indica, ocasiona, em geral, a diminuição de sentido e valor do substantivo, ou seja, muitos educadores não percebem a importância das atividades teatrais no espaço da educação básica para além do mero entretenimento.

Ainda de acordo com Santos (2012) o **teatrinho** é um dos maiores chavões nas práticas de teatro na Educação Infantil principalmente quando são aliadas as datas comemorativas.

(...) teatrinho da Páscoa, do Dia do Índio, Dia das Mães, da Árvore, do Casamento na Roça, do Dia dos Pais, da Semana da Pátria, do Dia da Criança e, finalmente, do Natal, com direito a presépio vivo e tudo. (...) Observa-se que tais práticas constituem, por assim dizer, uma tradição cultivada nos mais diferentes tipos de instituições; que muitos professores, desconhecendo o desenvolvimento do jogo infantil e menosprezando a capacidade de criação dos seus alunos, que tenderiam a evoluir para a efetiva teatralização, só fazem promover o exibicionismo, pois tolhem as manifestações espontâneas do grupo de crianças que, naturalmente, tenderia para a reciprocidade e para a cooperação. (SANTOS, 2012, p. 152)

Percebia que essas práticas vinham de cima para baixo, pois observava que muitas ações somente eram executadas pelas crianças, sem que o professor ao menos fizesse junto com elas. Exigia-se uma ação das crianças que nem mesmo os adultos se sentiam à vontade para executar. Via nisso tudo uma incoerência e, por meio das formações, travei um combate para a superação dessa prática.

(...) o teatro das crianças, quando pretende reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, constitui uma ocupação pouco recomendável para as crianças. Partir de um texto literário, memorizar palavras estranhas como fazem os atores profissionais, palavras que nem sempre correspondem à compreensão e aos sentimentos das crianças, refreia a criação infantil e transforma as crianças em porta-vozes de frases alheias que a distribuição dos papéis impõe (VYGOTSKY, p. 90, 2009).

Romper com essa ideia que já estava enraizado na cabeça de alguns professores não foi uma tarefa muito fácil, mas paulatinamente, fui conquistando alguns profissionais. Esta conquista foi se efetivando porque eles conseguiram perceber a diferença entre um trabalho que privilegia o produto e aquele que valoriza o processo com a linguagem dramática. Por meio da reflexão de sua própria prática

foram compreendendo que, ao incentivar as brincadeiras dramáticas⁶, na rotina pedagógica da instituição de Educação Infantil, já estavam trabalhando com a linguagem dramática. As ideias de Vygotsky (2009, p. 90), ajudam a compreender estas orientações, *“não devemos esquecer que a lei fundamental da arte criadora infantil deve ser a de que o seu valor não reside no resultado, no produto da obra criadora, mas no próprio processo”*. E, nesse caso, o papel do professor é motivar e enriquecer as brincadeiras e, por que não, participar com as crianças.

Além desses cursos de formação, participei da elaboração do Caderno Pedagógico de Arte⁷. A escrita desta proposta foi uma oportunidade para estudar mais sobre o tema, assim como compartilhar experiências executadas pelos profissionais. Essa atividade também foi um desafio em minha formação porque pude perceber a escassez de material bibliográfico relacionado à linguagem dramática na Educação Infantil, especialmente no contexto brasileiro. Sendo assim, busquei subsídios em estudos que tratassem de práticas que pudessem ser adaptadas para este contexto e, assim, foram viabilizadas a escrita e implementação desse material.

A partir desses estudos tive contato com a estratégia **professor-personagem** de Cabral (2006). Nesta proposta, a autora utiliza o drama como método de ensino. O drama, não como gênero literário textual mas, sobretudo, relacionado a sua raiz grega que significa ação. Ela vivenciou o método **teacher in role**⁸, em seus estudos na Inglaterra. De sua experiência, ao trazer o método para o contexto brasileiro nomeou-o de **professor-personagem**, pois, segundo ela, aqui assumiu características que o distinguem do original. O **professor-personagem** de Cabral (2006) é um método no qual o professor constrói personagens, dentro de determinados contextos ficcionais, para trabalhar nas aulas de teatro.

Nesta mesma época, tive a oportunidade de ser convidada para conhecer um projeto realizado num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede de

⁶ Brincadeiras dramáticas podem ser definidas como as ações de faz de conta vivenciadas pelas crianças quando brincam com a possibilidade de ser outro, podem ser incentivadas pelos docentes, mas também ocorrem em momentos nos quais as crianças brincam livremente umas com as outras.

⁷ Material de apoio aos profissionais que atuam na Educação Infantil de Curitiba publicado em 2011, pela Secretaria Municipal de Educação. Esta edição contemplou as linguagens artísticas: visual e teatral.

⁸ Segundo Cabral (2006, p. 19) “a expressão **professor-personagem** foi a tradução escolhida para a convenção inglesa **teacher in role**, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro.”

ensino de Curitiba, era uma apresentação teatral realizada por um grupo de professores para todas as crianças da instituição. Percebi na atitude das crianças que era uma prática comum desse CMEI, pois após a apresentação, elas podiam entrar em contato com os personagens, abraçando-os e brincando com eles. Este grupo de professores se preparava durante meses para realizar periodicamente peças teatrais para as crianças. Fiquei impressionada porque, trabalhando em escolas, não havia visto algo parecido. Em conversa com os professores, soube que eles nunca haviam sequer feito um curso específico na área de teatro. Então lembrei das sábias palavras de Boal (2009, p. 9) *“todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores!”*.

Desde então não parei mais de me interrogar: até que ponto o professor em sua atuação docente, especialmente com crianças pequenas, é um artista? Onde encontra a sua atuação de ator e a de professor na sua relação docente com as crianças?

A partir dessa experiência e ainda inspirada pelo método professor-personagem de Cabral (2006), pensei numa formação específica, na qual fosse oferecido aos professores o acesso a alguns conhecimentos acerca do teatro. Com o objetivo de que essas práticas pudessem ser disseminadas nos CMEIs, não com o intuito de que os professores realizassem apresentações teatrais para as crianças, mas principalmente que experimentassem a linguagem dramática com elas.

Assim a formação continuada seria para o professor uma oportunidade de refletir sobre a sua ação docente, tendo o drama como fio condutor. O drama foi trabalhado em torno da ação, que segundo Nóvoa (1979), está em sintonia com o conceito etimológico da palavra proveniente *“do grego **drão** _Eu faço, eu luto. É a crença no valor da acção que determina a prática do drama na escola. Fazer drama é, antes de mais, agir (p. 07, grifo meu)”*.

Essa formação gerou muitas experiências que me inquietavam, pois percebi que a ação dramática na docência não era uma prática que mobilizava⁹ a todos os professores. Principalmente no que se refere às orientações para o corpo

⁹ Neste estudo a mobilização é utilizada segundo as idéias de Charlot (2000). Para ele o conceito de **mobilização** implica a ideia de movimento, em que *“mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso (p. 55)”*. Sendo assim, difere da **motivação**, pois para este autor a motivação é uma ação externa, algo ou alguém motiva o sujeito, enquanto, que a mobilização é uma ação interna, algo de dentro que move o sujeito.

expressivo¹⁰, em que a conscientização corporal é a base para a sua utilização. Sendo assim essa formação foi uma oportunidade para discutir a **disponibilidade corporal** dos professores, que penso ser relevante num trabalho com as crianças pequenas. Segundo Garanhan (2004) a disponibilidade corporal do professor de crianças pequenas está relacionada ao *“reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia pedagógica da Educação Infantil (...) (p. 131, 132)”*.

A formação continuada que visa trabalhar com a ação dramática apresenta práticas baseadas em um encaminhamento que necessita disponibilidade corporal para jogar e brincar. Tal prática tem o intuito de fazer o professor reconhecer seus ritmos, seus limites e potencialidades. Além disso, permite a ampliação das experiências corporais em níveis e fluências diferenciadas, bem como exercitar a desmecanização de ações do dia a dia. Esse trabalho foi situado entorno da expressividade corporal, que se constituem num dos conteúdos de base para a formação dramática.

Compreendo que os saberes relativos ao corpo expressivo não se adquirem numa formação continuada, pois são evidenciados também pelas vivências dos professores. E, nessa formação pude observar que alguns professores manifestavam mais dificuldade, outros nem tanto, diante dos jogos propostos no curso, principalmente, os que exigiam um corpo acordado, presente. Contudo, essas situações me angustiavam, porque se eu havia percebido em alguns docentes essa dificuldade, ficava imaginando e me perguntando: como será a relação corporal deles com as crianças?

Destinei, nesse curso, um encontro para que os professores pudessem compartilhar suas experiências e, por meio de registros visuais, pude observar como as práticas eram refletidas nos CMEIs. Percebi que alguns docentes tiveram uma relação com o aprender sobre o drama que os fazia produzir sentido na sua relação com as crianças, pois eram tocados pela experiência. Porém o que me intrigava era perceber que alguns não conseguiam ter o mesmo alcance em suas experiências

¹⁰ O conceito **corpo expressivo** neste estudo, se baseia nas idéias de Boal (1991), criador de uma metodologia de teatro, na qual revela a importância para o sujeito sobre o conhecimento do próprio corpo. Ele salienta que o domínio do corpo possibilita identificar e desfazer enrijecimentos musculares causados pelos papéis sociais impostos ao desempenhar as ações cotidianas, por vezes mecanizadas. Defende ainda que ao tornar o corpo expressivo novas formas de comunicação são afloradas e transcendem a verbal.

com elas. Descobri também que alguns embora tímidos durante o curso tiveram uma experiência interessante com as crianças. Visualizei que o curso gerou interpretações diferenciadas por parte dos professores e isso talvez se deva pelo fato de que: o aprender segue marcado pelo momento vivido do sujeito que está em processo de aprendizagem. Charlot (2000, p. 67, 68) justifica essa ideia quando afirma:

Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. (...) aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se será, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir...

A partir das discussões de Charlot (2000) compreendi que entrar em contato com um determinado aprendizado não configura um saber específico para cada sujeito de forma homogênea. Isso dependerá da relação, do sentido e do valor que se estabelece com este aprendizado. Sendo assim, uma formação específica não garante a todos os participantes a mesma relação com os saberes trabalhados. Há particularidades relacionadas aos saberes em relação ao drama, especialmente os relativos aos fatores que despertam a necessidade de um aprendizado do professor em relação ao seu corpo expressivo, e essas particularidades merecem ser abordadas.

Embora os estudos sobre a Educação Infantil tenham avançado nos últimos tempos nem todos os campos foram explorados. Esse fato despertou em mim o desejo por estudar os saberes dos professores da Educação Infantil em ação dramática com as crianças pequenas.

No processo de pesquisa descobri por meio dos apontamentos teóricos e das ações observadas que o drama não poderia ser encarcerado num trabalho previsto somente nas práticas com a linguagem dramática. Dessa maneira compreendo que o docente que atua com as crianças pequenas pode enriquecer sua comunicação com elas por meio do drama. Neste cenário apresento o conceito: ***professor em ação dramática.***

Assim, esta dissertação está organizada de maneira que em sua revisão de estudos, faço um levantamento das propostas já existentes no Brasil sobre a utilização do drama pelo professor em sua ação pedagógica. Em sequência

apresento o conceito ***professor em ação dramática*** como proposta para a docência com a pequena infância, respeitando as singularidades desta etapa. E, por fim, discuto o processo de formação de professores, por meio do estudo dos saberes docentes da Educação Infantil para a ação dramática.

Dando continuidade ao estudo abordo no terceiro capítulo da pesquisa, os procedimentos para a minha inserção no campo de pesquisa. Nesse texto esclareço as etapas e instrumentos para a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa.

Na sequência apresento a análise dos dados coletados, que foram explorados e organizados de forma que todos os procedimentos me oportunizaram proceder a interpretação do estudo. A ***relação com o saber*** de Charlot (2000) foi a teoria que me apoiei para fazer as análises e interpretações dos dados, através dela foi possível construir as conclusões e considerações finais da pesquisa que apresento.

1.1 O TEMA DA PESQUISA E A SUA JUSTIFICATIVA

*A ciência nunca resolve um problema
sem criar pelo menos outros dez.*
Bernard Shaw¹¹

Para abordar na pesquisa a Educação Infantil é necessário compreender que as instituições ao assumirem suas especificidades formam uma determinada cultura profissional, que se concretizam na construção de rotinas pedagógicas. Assim sendo, o professor da Educação Infantil em sua atuação docente desempenha, na rotina pedagógica da instituição, uma diversidade de ações que vão *“desde os cuidados da criança e do grupo, bem estar, higiene, segurança, à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem, à animação infantil.”* (Bredekamp apud Oliveira-Formosinho, 2002, p. 46).

Dessa forma compreende-se que a diversidade de ações do professor da Educação Infantil aponta para um perfil de profissional que merece ser pensado diante de suas especificidades. Segundo Nóvoa (2003, p. 3) *“o professor é, por natureza, um comunicador”*. Segundo este pressuposto é necessário refletir sobre as

¹¹ Esta frase é de George Bernard Shaw (1856-1950), nasceu na Irlanda, era compositor, comediógrafo, escritor, dramaturgo e crítico. (in: <http://www.citador.pt/frases/a-ciencia-nunca-resolve-um-problema-sem-criar-pel-george-bernard-shaw-8732/>, acesso em 11/07/2012).

características predominantes na ação de comunicação do docente que atua com crianças da pequena infância. Ação que é definida por Nóvoa (2009) como **tato pedagógico**, ou seja, a capacidade do professor de se relacionar e se comunicar, atos imprescindíveis para quem assume o protagonismo no ato de educar.

Ao abordar a comunicação das crianças pequenas com seu meio, percebe-se a relevância do uso do corpo, principalmente, com os bebês. Crianças que ainda não falam, mas se manifestam por meio de gestos, choro e balbucio, ferramentas que utilizam para a expressão e comunicação com o mundo. Assim pode-se afirmar que o predomínio dessa comunicação se faz por meio da expressividade corporal. Nóvoa (1979), ao parafrasear Dobbelaire, confirma isso, ao dizer que:

(...) a expressão nasce com a vida. As sensações de fome ou de alegria vividas pelo recém-nascido provocam caretas, movimentos, gritos. E aqui manifesta-se já uma primeira forma de expressão. Ainda inconsciente é certo, mas que denota de maneira inequívoca a existência dum alguém com um corpo cheio de vida.(...) Movimento que é, desde o nascimento das crianças, a sua mais importante e mais determinante forma de expressão. Forma que ela aprenderá a desenvolver mas que, mesmo mais tarde com o aparecimento da linguagem, não perderá a sua importância (Nóvoa, 1979, p. 5).

Nessa perspectiva, compreende-se que os bebês são gestualmente expressivos e para o professor estabelecer a comunicação com eles, necessita também ser expressivo em seus movimentos, por isso é necessário mobilizar sua **disponibilidade corporal**. Baseado nisso, o corpo do professor é tomado como base expressiva de suas ações com os pequenos, ações que podem ser efetivadas na utilização do drama.

Nóvoa (1981) destaca, que ao utilizar o drama como princípio da ação pedagógica é “*mais do que um método original, uma outra atitude face à criança e à educação (p. 27)*”. Atitude que é imprescindível no profissional que atua com a pequena infância, pois como indica no Parecer 022/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), o professor precisa saber responder a criança pequena, provocá-la, apoiá-la, encantá-la, fasciná-la para conviver com ela.

Diante disso, Nóvoa (1979) adverte sobre uma pedagogia centrada na ação e não na informação, ideia também defendida por Charlot (2010):

Está agonizando o professor de informações, mas torna-se cada vez mais indispensável o professor de saber, ou seja, aquele docente que consegue ensinar como procurar e ligar informações para produzir sentido, para

entender o mundo, a vida, as nossas relações com os demais e conosco mesmo (CHARLOT, 2010, p. 55).

Charlot (2000), em sua teoria da **relação com o saber**, concentra-se na compreensão de “*como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência (...) como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio. (p. 41)*”. Enfim, a ação pode ou não ser mobilizada, de acordo com a relação do sujeito com esses saberes. Assim, é na relação entre os sujeitos que se evidencia o sentido para a ação diante dos saberes.

O uso do drama na ação docente se faz também diante de saberes do professor que são influenciados pela sua experiência com a arte, em suas vivências culturais. Dessa perspectiva, Nóvoa esclarece sobre o trabalho do professor ao dizer que:

Há uma parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo apurado, no rigor da planificação e da avaliação. Mas há também uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico (Id., 2003, p. 6).

Diante disso, se faz necessário argumentar sobre a possibilidade do professor fazer arte na sua relação com as crianças, para que o encontro com essas experiências possa ser enriquecedor tanto para as crianças, como para o professor. Contudo, para que esta experiência ocorra o professor recorre aos saberes que lhe fizeram sentido durante a sua vida e formação profissional, saberes que ele valoriza e, portanto, mobiliza a sua ação com as crianças. São esses saberes docentes que interessam a este estudo.

Na sua teoria sobre os saberes, Charlot (2000) argumenta em prol da relação do sujeito com o saber e assim determina três dimensões: **epistêmica, social e identitária**. Na **dimensão epistêmica** o autor parte do princípio de que o aprender não significa a mesma coisa para todos, não é linear, enfatiza que para compreendermos esse fenômeno é necessário compreender a natureza da ação do aprender.

A **dimensão social** está relacionada com as condições culturais nas quais o sujeito está inserido, sua cultura tem grande influência na forma como concebe o aprendizado. Embora reconheça que esta relação com o saber é singular, pois as mesmas pessoas, de uma mesma condição social, não estabelecem as mesmas relações com o saber.

E, por fim, a **dimensão identitária** em que se cria no processo com o saber uma construção de si mesmo, que também pode ser estabelecida no contato com o outro. Está relacionado com as escolhas do docente e nela o que corresponde ao fato da sua opção em atuar com crianças pequenas. Em função disso, Charlot (2000, p. 72), nos orienta que *“toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.”* É por isso que defendo que o acesso às mesmas fontes não garantem uma mesma interpretação, por parte dos professores, porque cada um apresenta uma história que é única. E nisso reside a constituição de uma personalidade que aparece no trabalho docente, e consiste na formação de uma identidade para o professor, que o caracteriza e o diferencia em seu contexto de atuação.

Charlot (2010) reconhece que as dimensões ocorrem simultaneamente e que todos têm uma relação com o saber, mesmo quando não gostamos do que estamos aprendendo. Mas defende que o motor da mobilização ao saber é o **desejo** por aprender, bem como o **valor** que o sujeito imprime a este saber. Reconhece que isso se concretiza na prática, ao mobilizar as informações, os conhecimentos e os saberes.

Dessas acepções, reside a argumentação dessa pesquisa: ***que saberes mobilizam a ação dramática de professores que atuam com crianças pequenas em CMEIs?***

Para responder a essa questão foi necessário observar os professores que atuam na Educação Infantil, aqueles que utilizam em sua prática docente a ação dramática com as crianças. Os sujeitos escolhidos para a investigação atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a escolha por essa rede de ensino se justifica pela existência de ações de formação, bem como materiais pedagógicos que tratam especificamente dessa prática. Com isto, visualizam-se práticas, desta natureza, ocorrendo nos CMEIs. Neste cenário, o objetivo da pesquisa se constitui em identificar e analisar os saberes que mobilizam a ação dramática de professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-Paraná.

Os objetivos específicos são:

- Verificar a compreensão dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a ação dramática na Educação Infantil.
- Identificar a maneira como os professores utilizam a ação dramática com as crianças pequenas.
- Levantar a quais fontes de saberes os professores recorrem para desenvolver essa proposta com as crianças da Educação Infantil.

Durante o estudo estes objetivos se transformaram em questões norteadoras da pesquisa e contribuíram para a construção do conceito ***professor em ação dramática***.

2 A AÇÃO DRAMÁTICA NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DA PEQUENA INFÂNCIA

As crianças nunca são muito boas para escutar os mais velhos, mas elas nunca falham em imitá-los.
James Baldwin¹²

Neste capítulo abordo a ação dramática na docência em Educação Infantil, como estratégia de comunicação entre professor e crianças. Em função disso, inicio com a apresentação de propostas já existentes, nas quais o professor utiliza o drama como parte integrante de sua ação pedagógica. Essas propostas já referendadas na pedagogia teatral serão revisitadas no intuito de observar e refletir sobre sua pertinência e aproximação com a Educação Infantil. Para isto, os estudos de autores como: Cabral (2006, 2008), Vidor (2008, 2010), Pupo (2005), Boal (1991), González (1989), Slade (1978), Nóvoa (1981, 1986, 1989) contribuíram para a discussão acerca do tema proposto.

Foram consultadas também as pesquisas de Oliveira-Formosinho (2002), Cerisara (2002), Tristão (2006), Garanhani (2004) e Lombardi (2010, 2011), autoras que estudam e pesquisam a formação de professores da pequena infância. Suas ideias reforçam a relevância de construirmos práticas voltadas às crianças pequenas, ao discutirem as especificidades docentes exigidas pela Educação Infantil.

Para finalizar abordo o tema sobre os saberes docentes e para tanto, utilizo os estudos de Charlot (2000), Nóvoa (1995, 2002, 2009, 2011) e Woods (1999).

2.1 AS PROPOSTAS DE AÇÃO DRAMÁTICA NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS À LUZ DA PEDAGOGIA TEATRAL

MARI: Mas, o ato teatral só ocorrerá sobre o tablado?
PROFESSOR: Não. Ele pode ocorrer aqui e agora.
Guinsburg¹³

¹² Esta frase é de James Baldwin (1924-1987) nasceu em Nova Iorque e foi o primeiro escritor a dizer aos brancos o que os negros americanos pensavam e sentiam. (in: http://pensador.uol.com.br/autor/james_baldwin/, acesso em 11/07/2012)

¹³ GUINSBURG, J. **A cena em aula: Itinerários de um Professor em Devir**. São Paulo: Editora USP, 2009.

O teatro na educação contemporânea contempla propostas de trabalho que consideram a expressividade de crianças e jovens, bem como, de professores. Muitas destas propostas estão fundamentadas no drama, principalmente, no que se refere à concepção inglesa, que conforme Courtney (2010) denomina-se **educação dramática**. Essas propostas de drama são geradas por meio de um processo de trabalho que permite a criatividade dos envolvidos.

Entre as propostas que envolvem o fazer das crianças observam-se diferentes denominações em diversos contextos. Por exemplo, em Portugal Nóvoa (1989) afirma que se usa o termo **expressão dramática**. No contexto inglês **Dramatic play** é a denominação para o drama infantil ou jogo dramático, segundo Slade (1978). No Brasil, é comumente usado o termo **jogo dramático**, embora haja um conflito conceitual acerca da nomenclatura *“uma vez que múltiplas são as acepções possíveis do termo jogo dramático (Pupo, 2005, p. 218).”*

Entre nós, o uso do termo *jogo dramático* não raro recobre fenômenos diferenciados e é potencialmente fonte de confusões e mal-entendidos conceituais. Determinados autores o utilizam como tradução de *dramatic play* enquanto outros se valem do termo para designar a tradução, em nossa língua, do original francês *jeu dramatique*. Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego *drama*, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à idéia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação (PUPO, 2005, p. 220).

A autora esclarece que o pesquisador brasileiro que se interessa pelo jogo dramático esbarra num emaranhado conceitual, isso se deve ao fato de que ao serem traduzidas as obras acerca desse tema usou-se o mesmo termo tanto para a vertente francesa quanto para a inglesa. No entanto, embora elas sejam denominadas como jogo dramático, *“a natureza dessa dramatização, seu significado – assim como o tratamento pedagógico preconizado para o seu desenvolvimento – divergem amplamente conforme a perspectiva em que nos colocamos: anglo-saxã ou francesa. (Pupo, 2005, p. 220).”*

Tal dificuldade é percebida principalmente na acepção francesa, pois segundo a autora, nela é possível agrupar em um mesmo conjunto tanto o jogo teatral quanto o jogo dramático. Diante deste cenário, a acepção inglesa advinda das ideias de Slade (1978), quanto ao jogo dramático, são as propostas que mais se aproximam para uma prática com crianças pequenas. Sobre isto, concorda-se com Leenhardt (1974, p. 16) ao dizer que *“quando se trata de crianças, se evita falar de*

representação teatral, preferindo-se a designação de jogos dramáticos ou, mais geralmente de expressão dramática”.

Dessa forma, compreende-se que as práticas teatrais fundamentadas no drama, mesmo quando recebem denominações diferenciadas são orientadas tomando como ponto de partida a imaginação criativa, e segundo Courtney (2010, p. 3) “*é essencialmente dramática em sua natureza*”.

No Brasil, a prática do **professor-personagem**, definida por Cabral (2008), é a mais conhecida entre os professores que trabalham com o drama para incentivar a imaginação das crianças. Procedimento difundido a partir de sua investigação de doutoramento em Birmingham/UK. A autora participou de processos com o drama coordenados por Heathcote, nessa mesma época. E acerca da sua experiência diz:

(...) meu maior impacto foi com a intensidade e densidade dos textos e imagens que subsidiaram os processos. Textos e imagens foram coletados de romances históricos ou documentários jornalísticos, sobre situações-limite de sofrimento e opressão, que eram aproximadas e distanciadas através de um método, cuja prática inclui acesso a informações, linguagem, história, cultura e política além de conhecimentos da linguagem cênica. A postura do professor é aquele que desafia os pressupostos do texto ou pré-texto; e aqueles introduzidos no decorrer do processo, pelo grupo; investigando através do drama as motivações ocultas que determinaram as ações e atitudes de opressão (id., p. 42).

Dessas acepções, oriundas da experiência de Cabral (2008), é possível perceber a dimensão do trabalho de contextualização social na atuação do professor. Desta forma, o professor entra no papel de um personagem para localizar as ações e trazer consigo os alunos. O foco é o processo que ocorre em episódios. O texto é constituído a partir do contexto seja ele ficcional ou real, pode ter relação com a cultura local ou não. Acerca do texto trabalha-se com os dramatúrgicos, ou com narrativas oriundas de histórias de vida, que servirão como pré-texto. Em sua pesquisa a autora define que “*o pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático (Cabral, 2006, p. 15).*”

Cabral (2008) ao trazer para a discussão a possibilidade do professor-artista, ressalta aspectos da pedagogia pós-crítica de Giroux¹⁴, principalmente, na

¹⁴ Cabral (2008) ao pensar sobre a proposta **professor-personagem** o faz como uma proposição da formação de professores e seu embasamento teórico parte de três aspectos centrais de Henry Giroux: “1. Reformular o papel do educador deve estar atrelado a questões mais amplas, como encarar o propósito da escolarização. (...) 2. Elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais, assumindo uma função social e política particular. 3. “Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações

sua aposta sobre o papel do professor como intelectual imbuído de suas funções sociais e políticas. Neste método cabe ao professor conduzir o processo, apontar problemas e desafios a serem resolvidos bem como o encaminhamento das ações a serem seguidas. Cabral (2006, p. 19) acrescenta que; *“usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos lingüísticos para desafiar posturas, ações e atitudes.”*

Segundo Vidor (2010), o método criado originalmente por Heathcote leva o nome de ***teacher in role***. Cabral (2006) adaptou-o para o contexto brasileiro definindo-o como ***professor-personagem***. Ela defende a proposta como método, bem como eixo curricular no Ensino Fundamental.

A origem do teacher in role no drama inglês está diretamente relacionado ao trabalho de sua criadora Dorothy Heathcote, que iniciou sua carreira de professora em 1950, em Newcastle upon Tyne, Inglaterra, aos 24 anos. Influenciada pela experiência como aluna de dança de Rudolf Laban e como aluna de teatro de Esmé Church, Heathcote introduziu uma série de inovações técnicas para o uso do drama como base para o currículo, cuja principal delas é o procedimento do *teacher in role* (VIDOR, 2010, p. 35).

Vidor (2010), pesquisadora do grupo de estudos coordenado por Cabral, também faz menção ao trabalho com o drama de Heathcote, numa concepção aproximada ao professor-personagem. A autora ressalta a importância de compreender o conceito de drama como possibilidade pedagógica, numa abordagem gerada a partir das reformas do teatro do século XX. Essas mudanças foram significativas na Inglaterra, uma vez que o trabalho de teatro-educação era, anteriormente, voltado a literatura dramática e dava ênfase ao espetáculo, ou seja, ao produto final.

O teatro na escola era baseado na dramatização da literatura trabalhada, contendo exemplos dos métodos que poderiam ser chamados de “representativos”: o texto da peça era importante e, conseqüentemente, o estilo da interpretação, que incluía habilidades ao falar, a graça dos movimentos e a compreensão da mensagem (VIDOR, 2010, p. 27).

Essas reformas foram influenciadas pelo teatro oriundo de movimentos sociais, em que as encenações ganharam uma nova perspectiva e a plateia passou a ser vista sobre outra perspectiva.

individuais ou progresso dos alunos em suas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário.” (GIROUX, apud CABRAL, 2008, p. 2, 3).

(...) este teatro de agit-prop desenvolveu-se sobretudo a partir de 1924. Por ocasião das campanhas eleitorais, procedia a uma montagem com enquetes, canções, pantomimas e breves caricaturas (...) utilizava o coro falado, anulava a barreira palco-plateia. Pouco a pouco, além de suas possibilidades de utilização para fins políticos, esse tablado à margem dos palcos oficiais polarizou as atenções e favoreceu a abertura para novas técnicas teatrais (ASLAN, 2005, p. 157).

Neste cenário, a relação entre quem atua e quem assiste assumem uma nova roupagem, ou seja, a plateia já não era mais aquela que passivamente assistia a tudo sem participar. A **improvisação teatral**¹⁵ também ganhou relevância nessas encenações. No teatro a improvisação não tem relação com algo simplista, mal acabado, mas sim aberto ao processo criador. E é nesse contexto que o drama inglês abre espaço a mudanças que interferiram na maneira de pensar o teatro-educação.

Essas mudanças também ocorreram e ainda ocorrem no Brasil, Japiassú (2005) confirma isto ao afirmar que não há como negar que as propostas e experimentações estéticas influenciam continuamente as diversas abordagens metodológicas em teatro-educação.

Vidor (2010) salienta que a partir da segunda guerra mundial, houveram mais avanços relacionados ao drama na educação, as quais influenciaram as ideias de Heathcote. Uma delas foi a proposta de Slade (1978), denominada **Child Drama**, difundida também no Brasil a partir do livro **O jogo dramático infantil**¹⁶. Nesse trabalho o autor propõe que as crianças desde a mais tenra infância tenham contato com o processo do drama, enfatiza a participação delas nas brincadeiras dramáticas e incentiva sua criatividade e espontaneidade, numa perspectiva centrada na criança.

Vidor (2010) salienta que embora Heathcote tenha sido influenciada pela proposta de Slade, ela amplia a proposta porque *“propõe o drama como meio de aprendizagem, caracterizando-se por uma abordagem holística para o processo de*

¹⁵ Para Spolin (2006, p. 341), improvisação teatral *“não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro (...) solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emerga da cena.”*

¹⁶ Os estudos de Peter Slade foram difundidos a partir de suas experiências com as crianças na década de 1950, mas no Brasil seus estudos ficaram conhecidos a partir da tradução de seu livro em 1978.

ensino/aprendizado, e influenciando, sobremaneira, o desenvolvimento do drama na educação.” (p. 28)

Nessa perspectiva, Vidor (2010) declara que Heathcote influenciou outros pesquisadores na Inglaterra que trabalham acerca do drama na educação. Vidor (2010) utilizou as propostas em suas atuações na escola, e dessa experiência concluiu ser possível trabalhar com duas variáveis, as quais possibilitariam o professor-artista em sala de aula. São elas: **professor no papel e professor-personagem**.

Para ela **professor no papel** estaria associado, principalmente, à possibilidade de assumir papéis sociais, na intervenção pedagógica. Já o termo **professor-personagem** se concentra num trabalho específico de composição do personagem. Em suas palavras: “*sua composição exige que o professor estude o texto dramático, compreendendo as circunstâncias e objetivos do personagem dentro do mesmo para fisicalizá-lo* (VIDOR, 2008, p. 15)”. A autora conclui, a partir do trabalho junto ao grupo de pesquisas, que a tradução **professor-personagem** “*elimina a diferenciação que pode existir entre o professor assumir um papel social e o professor representar um personagem* (VIDOR, 2008, p. 13)”. A ênfase do **professor-personagem** é um trabalho que se concentra no potencial pedagógico para o ensino do teatro.

Nesse cenário, propõe que as duas modalidades ocorram por meio do método de construção do personagem de **Stanislavski**¹⁷, tendo o **professor no papel** um foco maior no estudo do texto e dos contextos para criação do discurso que o papel possa sugerir. Enquanto que o **professor-personagem** a ênfase é dada também à construção do personagem no sentido da sua caracterização exterior, ou seja, gestos expressivos e ao que se refere à forma do personagem.

Podemos compreender que o professor no papel focaliza a primeira etapa, que concentra o desenvolvimento das circunstâncias dadas e criadas pelo autor ou pelo pré-texto criado pelo professor. E o professor-personagem abarca as duas etapas, pois sua composição exige que o professor estude o texto dramático, compreendendo as circunstâncias e objetivos do personagem dentro do mesmo para fisicalizá-lo. Porém, no momento de intervenção no processo de drama, eles são independentes, ou seja, uma estrutura de drama pode ter o professor no papel em determinado episódio,

¹⁷ Stanislavski foi o criador de um método para interpretação teatral que tem como principais pontos de trabalho: “*luta contra o clichê, a má teatralidade, busca da sinceridade; estabelecimento das vontades da personagem para motivar o jogo do ator; clima favorável à emoção cênica, meios de desencadear uma emoção verdadeira do ator.*” (ASLAN, 2005, p. 71, grifo meu).

e o professor representando um determinado personagem em outro momento (VIDOR, 2010, p. 45).

Nestas experiências Vidor (2010) concluiu que é possível trabalhar com as duas modalidades.

A partir dessas considerações compreendo que: ao tratar sobre o professor que utiliza o drama como possibilidade pedagógica, as abordagens: ***teacher in role, professor-personagem e professor no papel*** possuem peculiaridades que as diferenciam. Embora sejam oriundas de um trabalho preconizado por Heathcote.

Percebe-se a presença de elementos comuns que estão presentes nas três abordagens, como por exemplo: o texto ou o pré-texto, como subsídio para a ação. Outro elemento comum é o foco no processo, disso decorre o fato de evidenciar a experiência com o drama e o objetivo pedagógico para esse trabalho. Estes métodos proporcionam ao professor uma maior aproximação com os alunos, bem como permite que eles se apropriem da linguagem teatral.

Assim, estas experiências são altamente qualificadas para um processo de trabalho com ensino do teatro. “*A utilização da metodologia do drama no Brasil se dá nas aulas de teatro, o que fez com que Cabral (2006) optasse por traduzir teacher in role por professor-personagem. Esta expressão contribui para a inserção ao universo do teatro.*” (VIDOR, 2010, p. 46). Em função disso, me parece que essa estratégia é específica para atuação docente com a área do ensino de teatro, para crianças a partir de sua alfabetização. Por isso justifica a inserção do texto ou pré-texto como requisitos ou ponto de partida para a proposta.

O texto como um elemento indispensável denota uma aproximação com o ***jogo teatral***¹⁸, embora o foco seja localizado no processo criativo. Dessa forma o trabalho com o texto, torna-se significativo para as crianças dessa fase, principalmente, quando participam da sua elaboração, ou seja, permite-se a autoria delas no processo de construção teatral.

Em um de seus estudos, Vidor (2010) descreve uma experiência com jovens a partir dos 18 anos, professores de artes e futuros professores, e também

¹⁸ Jogo teatral foi o termo utilizado na tradução de ***theater games***, nomenclatura de Viola Spolin (2006). O seu método foi difundido no Brasil principalmente após a tradução de seus livros por Ingrid Koudela.

alunos da 3ª série¹⁹ do Ensino Fundamental. Na primeira situação trabalhou com alunos do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mas em sua prática não há orientações dessa proposta para a Educação Infantil.

Segundo Vidor (2010) e Cabral (2006), para que esta prática seja aplicada em sua plenitude conceitual é necessário que o professor possua formação ou experiência como ator, característica que se encontra na minoria dos professores do Ensino Fundamental. Vidor (2010) ressalta inclusive que um dos objetivos da sua investigação é exatamente o trânsito “*entre os papéis de pedagogo e ator no contexto em sala de aula.*” (idem, p. 69). O que indica a necessidade de uma formação teatral, principalmente, no que se refere à construção de personagens oriundos dos textos que serão trabalhados. Portanto, há indicação de que conheçam o método de Stanislavski para a criação de seus personagens para atuar com os alunos.

Diante desse cenário, o ***professor-personagem*** enquanto método que se utiliza o drama é uma proposta que tem seu reconhecido mérito, no que se refere à forma de ensinar teatro no Brasil. Embora essa proposta tenha alcançado sua excelência, não há relatos por parte de sua criadora sobre essa prática com a Educação Infantil. Mesmo que ela tenha se baseado no drama inglês de Heathcote, sob a influência de Peter Slade que em sua proposta levou em conta a pequena infância.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, deve ser considerada nas propostas com o drama. Tanto para a realização das crianças incentivando seu faz de conta, como também propostas em que os professores atuem com elas, para enriquecer o contexto das brincadeiras, bem como aumentar as possibilidades de comunicação e relação entre crianças pequenas e seus professores.

No Brasil, o drama tem sido abordado ainda timidamente quando comparado ao amplo desenvolvimento sustentado pela sua utilização em países anglo-saxões. Nestes países, o drama apresenta uma gama vasta de aplicação dentro das perspectivas curriculares, são muitos professores trabalhando com esta abordagem, adaptando aos seus contextos e situações, desenvolvendo diferentes terminologias e contribuindo para o aspecto aberto e plural (FREITAS, 2012, p. 34).

¹⁹ Nessa pesquisa optou-se por utilizar o mesmo termo que consta no livro de Vidor (2010) que se refere a sua investigação na época.

Essa abordagem tímida, na qual Freitas (2012) se refere, pode ser percebida, principalmente, nas práticas com a pequena infância. E para que o drama possa vir a ser uma realidade no contexto da Educação Infantil, se faz necessário reconhecer as especificidades que a configuram. Bem como uma reflexão acerca de um método específico de práticas com o drama, que utilize a brincadeira e o jogo dramático em suas experiências.

Vale ressaltar, que as raízes do método com o drama por Heathcote e Slade, formam uma base inicial para empreender as discussões de um trabalho direcionado também para a Educação Infantil. Esta base tem como objetivo a aproximação entre as crianças e seus professores, ao fortalecer o vínculo e estabelecer uma interação em que se ressaltem o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos. Nesse sentido, o corpo do professor ganha atenção como canal expressivo e merece destaque para o estabelecimento dessa comunicação com as crianças.

2.2 PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA: UMA ESTRATÉGIA DOCENTE NA COMUNICAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS

Quando encontramos a coragem de fazer coisas impossíveis, fazemos a descoberta de que o nosso corpo não nos bloqueia. (...) São os limites que nos impomos que bloqueiam o processo criativo, porque a criatividade nunca é confortável.
Grotowski²⁰

Para pensar uma proposta com o drama na atuação docente, não há como fazê-lo sem reconhecer, as especificidades da Educação Infantil. Dessa maneira o adulto que interage com as crianças pequenas, nas instituições educativas, merece o reconhecimento de uma pedagogia própria para eles. Vale ressaltar que conforme as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (2006, p. 18), *“as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças”*.

Em função disso, se faz necessário refletir sobre o papel do professor, envolvido no espaço educativo.

²⁰ GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1992.

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43, 44).

Dessa maneira, é um modo diferenciado de conceber o sujeito aprendente, ou seja, as crianças e, por isso, é necessário chamar a atenção para as especificidades das relações entre elas e seus professores. Nesse sentido, concordo com Cerisara (2002), quando defende que falar em profissionais da Educação Infantil é diferente de falar de profissionais do Ensino Fundamental. Em suas palavras, *“isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças (...) em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas (p. 335)”*. A autora justifica sua afirmação por meio das ideias de Rocha (apud Cerisara, 2002, p. 335).

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança.

A partir dessas considerações, compreende-se que o foco da ação na Educação Infantil centra-se nas relações educativas. Efetivar relações entre crianças e docentes nas instituições educativas não se constitui por acaso, é um processo que se constrói de maneira gradativa. Por isso, se compreende que o professor da pequena infância está a todo o momento efetivando essa relação, por meio de suas ações.

Repletas de **sutilezas**, essas ações são essenciais, principalmente ao professor que atua com os bebês. Conforme sugere Tristão (2006, p. 40), a **sutileza** está *“presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês”*. É uma característica que precisa predominar nos atos expressivos com as crianças pequenas, se faz no exercício da observação e ação diante do que é necessário no espaço e na relação com elas.

Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura-ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanista e emancipadora, plena de significados (...) (TRISTÃO, 2006, p. 40).

Esta observação das crianças, por parte do professor ajuda a promover aprendizagens que são concretizadas por intermédio da experiência com o olhar do professor para com a criança. Souza (2010) fala sobre a importância do respeito ao ritmo das crianças de zero a três anos, porque suas respostas são diferentes dos maiores e salienta que é preciso conhecer para mediar. Para ela “*é importante fazer o difícil exercício de partir do ponto de vista da criança (id. p. 70)*”. É por esse caminho que o professor inicia sua efetiva relação com elas, isso denota uma ação diferenciada do professor de crianças pequenas.

Em função disso, Oliveira-Formosinho (2002), caracteriza a ação profissional do professor de crianças pequenas por meio das seguintes dimensões: ***globalidade, vulnerabilidade e dependência da família***. As dimensões propostas pela autora, deriva das características das crianças pequenas, principalmente, no que se refere a uma concepção de criança ativa, inteira, em que corpo e imaginação estão a todo o momento entrando em cena.

Desta forma, a ***globalidade*** está relacionada à característica da própria criança, pois ela é constituída de um todo, não é um sujeito fragmentado. Não se separam os aspectos afetivos, sociais e cognitivos, pelos quais elas estão a compor em seu desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, o papel do professor é alargado, sem uma definição rígida de suas ações.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (2006), também defendem a necessidade de considerar a criança em sua totalidade no processo pedagógico, respeitando suas singularidades, “*as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (p. 17)*.” Por isso, não se justifica um trabalho pedagógico dividido em disciplinas, fragmentado. Muito menos um trabalho pautado pela predominância do que hoje se estabeleceu na sociedade, ou seja, a pressa e a busca constante por resultados.

Porém, isso é uma questão polêmica que está relacionada a uma tendência escolarizante²¹, que de alguma forma interfere no trabalho educativo, principalmente, no que se refere às ações pedagógicas com bebês, pois o valor do trabalho desses professores está situado no processo do desenvolvimento e

²¹ A tendência escolarizante citada neste estudo está embasada nos estudos de Campos (2002), ao discutir a formação do professor da Educação Infantil, em que se tenta imitar ações observadas na escola tradicional “*com alunos sentados, enfileirados, trabalhando com lápis e papel (p. 18)*”

aprendizagem das crianças. Segundo Tristão (2006), muitas vezes o trabalho dos profissionais que atuam com bebês não é valorizado, pelo fato de que é um trabalho processual que **não aparece** no espaço institucional.

No imaginário das profissionais da educação e, mesmo, no senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem de acordo com a noção da sociedade capitalista onde vivemos, que valoriza os resultados como lógica estruturante (id., p. 40).

Essa noção de que deve haver algo produzido para caracterizar um processo educativo que Tristão (2006) denuncia, é a lógica que baseia um trabalho de teatro que tem como ênfase as apresentações teatrais na Educação Infantil. O foco no resultado do dia da apresentação colabora com esta ideia, que se baseia no descrédito por parte de alguns professores em suas potencialidades pedagógicas na relação com as crianças pequenas, em seu cotidiano de trabalho.

Dar ênfase ao processo é também uma das características do drama, bem como o fato de que todos são participantes nessa proposta. Segundo Nóvoa (1979, p. 8),

O objectivo do jogo dramático é completamente distinto e consiste em seguir ao longo das sessões um processo de trabalho que contribua de forma activa e eficaz para a preparação da criança. Se este processo de trabalho vai ou não desembocar num produto final, numa obra acabada, é mais ou menos indiferente, uma vez que não há qualquer público à espera de qualquer espectáculo. O jogo dramático caracteriza-se pelo facto de todos serem participantes, **fazedores**, (grifo do autor) simultaneamente actores e público. Aqui reside grande parte do valor pedagógico da actividade dramática.

Embora Nóvoa (1979), utilize o termo jogo dramático, está se referindo ao uso do drama como norteador do processo educacional com as crianças. Um equívoco que se faz em relação ao teatro na Educação Infantil, é acreditar que o trabalho tenha que trazer como resultado uma apresentação, seja por parte das crianças, ou dos professores. Essas apresentações geram em alguns professores uma determinada frustração, porque a criança não está totalmente preparada para esse tipo de exposição. Ocorre que durante o processo, por vezes, as crianças brincam com os personagens, mas na hora da apresentação o choro toma conta quando percebem a presença da plateia.

Nóvoa (1979) é enfático ao dizer que o jogo dramático se caracteriza pela participação de todos, em que todos são fazedores. No entanto, nessas

apresentações assistem-se, por vezes, aquelas crianças que são consideradas as mais espertas da turma para assumir os protagonistas das histórias, enquanto que as outras fazem parte do cenário²² sendo: pedras, árvores, mato, borboletas, flores, enfim preenchendo o espaço de alguma forma, para serem vistos por seus pais.

Compreendo que, por vezes, os professores utilizam esses artifícios porque pretendem atender a demanda de que todas as crianças possam participar. Contudo, nos processos com o drama pensa-se nas ações pedagógicas em que todas as crianças brinquem de ser os personagens das histórias. Diante disso, é permitido desconstruir as histórias, pois não é porque na história dos três porquinhos, por exemplo, há apenas quatro personagens que somente quatro crianças vão brincar de dramatizar. É possível brincar de lobinhos e porquinhos e, nessa brincadeira permitir que as crianças possam escolher o personagem que sintam o desejo de ser.

Na proposta com o drama a apresentação de um produto final é uma prática que não precisa existir. A relevância está nas ações que ocorrem no dia a dia com as crianças. Valorizar o processo, nas práticas com as crianças, é tê-las como referência e aquilo que as envolve. A ampliação de saberes que são estabelecidos dentro deste contexto singular envolve compreender a globalidade da criança.

A **vulnerabilidade** se faz presente devido às características que crianças pequenas apresentam e justifica uma dependência maior do adulto. Nesse sentido, cabe salientar que mesmo que a criança dependa do professor em muitas situações como: banho, troca, alimentação, esses são momentos riquíssimos para permitir que as aprendizagens se estabeleçam. Essas situações promovem também o vínculo e a interação, mas isso requer a expressividade do professor. É perceptível a reação das crianças em tais situações, em que o choro, por exemplo, pode aparecer. A maneira como se conduzem tais situações podem tornar esses momentos de muita descontração e alegria.

Cantar para o bebê, contar-lhe histórias, tocá-lo por meio de massagens na hora do banho e na troca de roupas, além de leves cócegas nos pés e na barriga podem ser atividades muito interessantes. (...) Na medida em que avança em seu desenvolvimento, outros desafios são colocados a ela e um deles é a capacidade de se comunicar. Desde o nascimento a criança

²² Ao abordar sobre as crianças em cena como cenário nessas apresentações, não estou me referindo aos estudos da presença nos quais os cenógrafos podem utilizar crianças ao compor o espaço cenográfico, com intencionalidades diferenciadas das propostas de apresentações nas instituições educativas.

possui linguagem, no entanto, se utiliza de códigos que nem sempre são compreendidos pelos adultos (SOUZA, 2010, p. 71, 72).

Com base em Oliveira-Formosinho (2002), este fator diferencia os profissionais que atuam com a Educação Infantil. Aponta que neste quesito há uma delicada discussão, pois ao mesmo tempo em que a criança é frágil nos aspectos emocionais e físicos ela se comunica e se manifesta. Conforme Nóvoa (1979, p. 6) *“de facto, é pelo gesto que a criança consegue encontrar a mais funda e verdadeira manifestação das suas emoções.”* Ou seja, é necessário compreender suas linguagens para incentivar a autonomia e sua autoria em permanente construção.

Nesse sentido, é preciso também considerar a importância sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, na escola da pequena infância. As ações de cuidado fazem parte da rotina estabelecida no trabalho do profissional que atua com as crianças pequenas. Assim sendo, desde a acolhida das crianças, passando pelos momentos em que estão envolvidos com histórias infantis, ou rodas de conversa, assim como nos momentos de cuidados com a higiene e a alimentação, o drama **pode fazer parte da atuação do professor**. Essas características, que são peculiares da Educação Infantil apontam para um perfil de professor que tenha a **sutileza** no olhar para os pequenos se quiser estabelecer a interação com eles.

E por fim, a **dependência da família**. Nessa dimensão a autora defende a importância de projetos que alarguem a interação dos pais e responsáveis pelas crianças. Também considera o contexto cultural da criança e sua família, a comunidade em que o espaço educativo está inserido. É um trabalho que se faz em conjunto, por isso a real necessidade de que a comunidade se faça presente e se envolva nesses projetos.

Essas dimensões que a autora defende se complementam na ação pedagógica e não acontecem de forma isolada. Nas palavras de Oliveira-Formosinho, *“o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e sua competência (2002, p. 49).”* São ações específicas que se concretizam no dia a dia com a Educação Infantil.

Ao falar de currículo as DCNEI (2010) também demonstram tais especificidades da Educação Infantil. Pois enfatizam que é necessário pensar em práticas que busquem: *“articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico*

e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” Pode-se visualizar com isso que essa defesa ao desenvolvimento da criança como um todo, “*em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade*” (LDB 9394/96 art.29), pode ser efetivada pelo professor preocupado com a maneira como se relaciona com as crianças pequenas.

Diante disso, ressalto a necessidade de se pensar o drama nas ações do professor de crianças pequenas, como uma oportunidade de estreitar essas relações. Contudo, para atingir este objetivo são necessários conhecimentos específicos da pedagogia teatral. Um deles é o reconhecimento do corpo como uma poderosa fonte de expressividade do professor.

Dessa forma é necessário entender que ao tratar da inserção do drama na docência com a pequena infância, não basta ao professor ter a formação em teatro ou ser um ator, ele precisa dominar toda a gama de saberes formativos que são necessários para trabalhar no contexto da Educação Infantil. Tais saberes são indispensáveis, pois se constituem em aliados quando observadas as diferenças que corresponde ao universo da pequena infância. É neste sentido que Oliveira-Formosinho (2002) confere a integração de saberes e a integração de funções, na docência com as crianças pequenas.

Diante dessas considerações, cabe ressaltar que as práticas advindas e inspiradas nas próprias crianças permitem que o adulto possa se sentir relativamente seguro em trazer para a experiência pedagógica os seus saberes e, nesse encontro, deixar que por meio da brincadeira a sua criança surja. Nas palavras de Machado (2004, p. 23) “*o adulto que permite o surgimento dessa forma com liberdade estará no exercício de uma ética e de uma estética do brincar*”.

Brincar junto com a criança e assumir personagens fictícios com ela, e para ela, é adentrar num mundo repleto de fantasias. Experimentar o ser criança e assim facilitar a sua comunicação com elas. Por vezes, fica nítido o convite da criança, para com o adulto, a este brincar na aventura de ser outro. Então corpo, imaginação e expressão ganham sentido nas ações com elas.

Brincar com as crianças é permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para

(re) aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona (FARIA, 1999, p. 213).

Nesse cenário, admite-se a predominância de uma **cultura infantil**²³, nas dimensões da profissionalidade docente, apontadas por Oliveira-Formosinho (2002). Nestes termos concordo com Sacristán (1999, p. 65) quando esclarece que *“entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”*, aqui efetivadas nas características que a criança pequena apresenta.

Considerando isso, trago à pesquisa o conceito: **professor em ação dramática**, como uma proposta para a docência com crianças da pequena infância. Prática preconizada pelo viés do drama em que o professor trabalha suas expressividades para facilitar a sua comunicação com as crianças. Nóvoa (1989), ao propor a reflexão acerca de uma pedagogia baseada no processo e na situação, defende que o drama torna-se um instrumento

(...) essencial à intervenção pedagógica dos professores dos diversos graus de ensino: desde o educador de infância no aproveitamento das tendências lúdicas das crianças até o professor de línguas estrangeiras na utilização de práticas de dramatização; desde o professor do ensino primário nas suas propostas de jogo dramático até o professor de história na reconstituição de contextos de acções do passado; (...) instrumento essencial à formação dos professores dos diversos graus de ensino, preparando-os para uma resposta rápida e criativa às dinâmicas pedagógicas, libertando-lhes a capacidade expressiva, reforçando-lhes o espírito de iniciativa e de invenção (NÓVOA, 1989, p. 10).

Ao centralizar a proposta tomando como base as ideias deste autor, o drama torna-se assim o fio condutor, enquanto ação no contexto pedagógico. Nóvoa (1989, p. 10) sugere enfaticamente que *“se assumirmos o conceito de drama na sua acepção original, então talvez possamos adoptar como palavra de ordem: ponha algum drama no seu ensino!”* Ou seja, ponha alguma ação no seu ensino!

Ao refletir a proposta de ação dramática para a atuação docente com a pequena infância se faz necessário recorrer ao contexto inglês enquanto proposta educativa. Conforme Cabral (2012), Heathcote foi quem deu forma ao drama como se conhece nos dias atuais, tendo se inspirado nas ideias de Slade (1978). A

²³ Sarmiento (2003) conceitua cultura infantil como *“a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção (p. 53, 54)”*. Tem relação com o contexto no qual a criança está inserida e, conforme Corsaro (2011), é construída por meio da interação com os seus pares.

abordagem de Slade (1978) tem relação com o fazer dramático proposto por Nóvoa (1989), ao sugerir ***uma pedagogia a flor da pele***. Slade (1978) ao escrever acerca do jogo dramático infantil, não o fez necessariamente para ser utilizado somente pelas escolas, mas também para os pais que desejavam motivar a imaginação criadora de seus filhos. Como se observa no prefácio de seu livro, dito por Francês Mackenzie: *“acho especialmente interessante o que o autor tem a dizer sobre a relação entre o drama (jogo dramático) infantil e arte infantil; e seus conselhos aos pais deverão ser de especial valor.”* (1978, p. 11)

Embora haja quem considere a proposta de Slade (1978), ultrapassada, e de cunho psicológico, é um dos poucos materiais escritos que trabalham com o tema especificamente das crianças pequenas. Sobre essa questão Japiassú (2007) também alerta para o fato de que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), de 1998, citam o faz de conta com relevância no trabalho com a Educação Infantil, mas o fazem com a abordagem da psicologia educacional.

Os autores do RCNEI não parecem considerar o faz de conta ou jogo dramático infantil como modalidade de representação semiótica sobre a qual se assenta a linguagem cênica ou teatral. Isso pode ser um indicador da ausência de notícias a respeito dos conhecimentos já sistematizados a respeito das muitas possibilidades educativas do teatro (JAPIASSÚ, 2007, p. 17-18).

Contudo observa-se que hoje se segue em direção ao reconhecimento da linguagem dramática como uma experiência relevante no trabalho com a pequena infância. As DCNEI (2010) confirmam isso ao tratar sobre as práticas pedagógicas, para que se garanta às crianças experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, **dramática** (grifo meu) e musical. (DCNEI, 2010, p.25).

Essa abordagem sobre as práticas pedagógicas se faz entorno de dois eixos norteadores: as interações e a brincadeira. As DCNEI (2010) defendem as especificidades da ação pedagógica com os bebês e a relação entre crianças e adultos. A proposta ***professor em ação dramática*** tem na base da sua concepção a criança e seus processos criadores nas ações de faz de conta. Pensada dessa forma, ou seja, a partir da criança, tem no professor um mediador que conduz as situações das brincadeiras. Segundo Bertoni (2012, p. 112),

(...) será por meio da interação com o seu grupo de crianças que o professor terá condições de tomar decisões que estejam em sintonia com o pensamento e com os sentimentos delas, significando, a partir da ação delas, reais oportunidades construtivas.

Dessa maneira, ele precisa planejar acolhendo e considerando os interesses das crianças e assim ter claros os seus objetivos e suas funções. No intuito de que se efetive a ação criativa, para tanto é necessário que o encontro das crianças aconteça com adultos motivados à criação, na escola da pequena infância. Contudo o que se observa muitas vezes é que *“há muitos fatores que obrigam os professores a agir de formas conservadoras e rotineiras (Woods, 1999, p. 146)”*. Este autor defende que o professor precisa de um sistema de apoio em que sejam consideradas e encorajadas as suas ações criativas, mas infelizmente o que ocorre em algumas situações é justamente o contrário, pois segundo ele, em sistemas autoritários *“os professores criativos são um incômodo. (id., p. 148)”*.

Woods (1999), ao refletir sobre a criatividade do professor esclarece que é necessário que se **sintonize** com a cultura das crianças. Isso se faz ao emprestar delas a sua disponibilidade para a ação. Desta forma, concordo com Ostrower (2010, p. 127), que *“nas crianças a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança”*. E, dessa forma, cabe ao professor resgatar a ideia de ser o protagonista da sua ação pedagógica, para que faça a diferença na vida dos pequenos, ao permitir que a imaginação possa tomar conta dos processos educativos.

Sendo assim, proponho a reflexão acerca da ação do professor que adentra as instituições de educação da pequena infância, que não seja uma atitude caracterizada pela escola tradicional, ou seja, o professor não deve ser visto como o detentor do saber, ao contrário deve sempre considerar as vozes das crianças.

A figura de professor que está gravada em muitas memórias de infância, que nem sempre é a melhor referência. Por que reproduzi-la? Tristão (2006) adverte sobre a importância de que o professor de bebês tenha um cuidado constante com a automatização de suas ações, porque esse ato faz com que se desconsidere a riqueza da vida diária no berçário. O propósito é produzir sentido nas ações com as crianças.

A ação dramática com a pequena infância é uma oportunidade de mudança, principalmente, se for levado em consideração que na vida já desempenhamos vários papéis padronizados. Boal (1991, p. 199) diz que:

Cada um de nós, na vida real, apresenta um comportamento mecanizado preestabelecido. Criamos vícios de pensamento, de linguagem, de profissão. Todas nossas inter-relações se padronizam na vida cotidiana. Estes padrões são nossas “máscaras”, como são também **as máscaras** (grifo do autor) dos personagens.

A maneira como nos expressamos corporalmente denunciam as nossas vivências culturais. A **sociologia do corpo**²⁴ contribui com a ideia de que o contexto social vivido interfere em nossas ações corporais. Assim Breton (2010, p. 18,19) nos fala: “*o homem não é produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com os outros e na imersão no campo simbólico. A corporeidade é socialmente construída*”. Ou seja, temos plenos poderes de expandir nossas possibilidades corporais.

Sendo assim a proposta em questão é um convite ao exercício de experimentar um papel novo a cada dia com as crianças, e cuidar para não vestir a máscara estereotipada do professor autoritário, detentor absoluto do saber.

Lombardi (2010), no trabalho de expressão corporal com estudantes do curso de Pedagogia, considerou importante refletir sobre a linguagem corporal no processo de formação docente. A autora defende que é preciso trabalhar com os profissionais que irão atuar com bebês a sua ação docente, que se constitui numa “*conduta sensível, flexível, aberta, presente, capaz de ser dialogal, que permita a comunicação, a interatividade, a tomada de decisão dos sujeitos, a capacidade de trabalho coletivo*” (LOMBARDI, 2010, p. 84). Ela enfatiza que a formação de professores precisa assumir sua parcela de responsabilidade na constituição da linguagem corporal dos docentes que pretendem atuar com as crianças pequenas.

Embora com características diferenciadas o fato é que tanto crianças quanto adultos estabelecem comunicação através do corpo. Para a criança, o corpo é todo comunicação, assim como para ela é natural fingir **ser outro**, é a sua maneira de brincar, de ser e atuar no mundo. Para o adulto, é algo interiorizado, por vezes há

²⁴ Segundo Breton (2010) a Sociologia do corpo, é um capítulo da sociologia que busca compreender a corporeidade humana como “*fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários. Sugere que as ações que tecem a trama da vida cotidiana, das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade (p. 7)*”.

o predomínio da linguagem verbal e segue refletido também sobre os objetivos que se pretende em sua ação com as crianças.

Fingir ser outra pessoa _ atuar _ é parte do processo de viver; podemos **fazer-de-conta**, fisicamente, quando somos pequenos, ou fazê-lo internamente quando somos adultos. Atuamos todos os dias: com nossos amigos, nossa família, com estranhos. A imagem mais comum para esse processo é **a máscara e a face**: nosso verdadeiro **eu** está escondido por muitas **máscaras** que assumimos durante o decorrer de cada dia (grifos meu) (COURTNEY, 2010, p. 3).

Para este autor, atuar é viver, sendo assim a estratégia **professor em ação dramática**, ao alimentar a fantasia e a criatividade das crianças, é também uma oportunidade para transformar as experiências pedagógicas em momentos significativos para o próprio docente. Nesta atuação pode-se fazer sentido as suas ações e porque não dizer sentir-se realizado diante de seu fazer, evidenciando-se assim a sua formação pessoal.

No depoimento de Elkonin (2009), sobre uma cena com suas filhas, é possível observar particularidades que se assemelham com a proposta **professor em ação dramática**:

Como eu não desejava estragar-lhes o humor, obrigando-as a comer, propus brincarmos de **jardim-de-infância** (grifo meu). Aceitaram a ideia com gosto. Vesti um guarda-pó branco e transformei-me em educadora; elas puseram seus pequenos aventais para se converterem em educandas. Começamos a brincar, repetindo o que se faz nos jardins-de-infância: desenhamos; depois, fingindo que punham seus agasalhos, passeamos, dando duas voltas ao redor da sala; lemos; e, por fim, chegou a hora do almoço. Uma das meninas assumiu as funções de empregada e pôs a mesa. Eu, no meu papel de educadora, ofereci-lhes o mesmo mingau. Sem o menor protesto, mostrando-se até satisfeitas, comeram até ver o fundo dos pratos e ainda pediram mais (ELKONIN, 2009, p. 1- 2).

Nesta ação, Elkonin (2009) utilizou uma estratégia para **dizer** as suas filhas que elas precisavam comer. Quando o fez na comunicação verbal, não conseguiu convencê-las, porém quando atuou como educadora, as ações aconteceram. Brincou de ser outra pessoa, transformando-se no personagem educadora e, assim, conseguiu convencê-las. Neste exemplo de ação dramática, o adulto tem muito claro qual o seu objetivo, qual o papel a desempenhar e as crianças entraram na brincadeira usando todo o seu potencial para encarar brincando com os personagens na ação.

O professor ao atuar como personagem, em suas ações educativas, precisa ter clareza de suas intencionalidades, ou seja, quais os reais objetivos que o

motivaram a essa ação. As crianças vão envolver-se na trama, mas o adulto precisa ter consciência de sua atuação, de seu fazer. E nesta ação, convencer por meio de sua expressividade corporal para não abandonar os códigos que criou e estabeleceu na relação com elas. Para que esses códigos criados possam ser efetivados na brincadeira com as crianças é preciso considerar o corpo expressivo do **professor em ação dramática**.

As crianças fazem leituras corporais antes das leituras verbais. Não se desconsidera o papel da linguagem verbal, mas o que se ressalta é o fato de não haver um equilíbrio entre elas. Os adultos, e nesse caso os professores, por vezes se intelectualizam de tal maneira, que deixam de lado suas possibilidades expressivas corporais. As crianças da pequena infância, principalmente os bebês, necessitam de um professor que se comunique corporalmente. Dessa maneira, pode-se dizer que quanto menor a criança mais o professor necessita trabalhar suas potencialidades expressivas.

Uno de los rasgos esenciales del hombre es que se expresa, que se comunica. El hombre tiene en sí una potencialidad expresiva que sin embargo, por condicionamientos culturales, sociales y aun políticos, se ha visto restringida a lo verbal. pareciera que sólo le ha quedado permitida la palabra (y en su uso más estereotipado) como herramienta de su expresión (GONZÁLEZ, 1989, p. 9)²⁵.

Pode-se concluir, com base nesse autor, que a ação dramática é um campo de experiência que se pode explorar, descobrir, recuperar e assim ascender as suas formas expressivas existentes nas relações com aqueles que nos rodeiam. A base para essa prática está na comunicação, já referenciada também na formação de professores por Nóvoa (2009) como **tato pedagógico**. Para ele essa é uma disposição docente apresentada como característica dos bons professores. Consiste na capacidade do professor de se relacionar e se comunicar com as crianças no ato de educar. Disposição essa de extrema relevância em todos os contextos educativos, porque conhecer algo, nem sempre é sinônimo de saber passar esse conhecimento à outra pessoa.

Para ele, ao bom professor é indispensável que consiga perceber qual a melhor maneira de se comunicar eficazmente com as crianças. No caso específico

²⁵ Uma das características essenciais do homem é que se expressa, que se comunica. O homem tem em si um potencial expressivo, no entanto, o condicionamento cultural, social e até político, tem se restringido ao verbal. Parece que somente a palavra tenha sido autorizada (em seu uso mais estereotipado) como uma ferramenta de expressão. (GONZÁLEZ, 1989, p. 9, tradução minha)

da pequena infância, o corpo em sua ação dramática é considerado de potencial valor comunicativo, tanto da criança quanto do professor, pois não há como desconsiderar que *“os bebês são capazes de se comunicar desde muito cedo (Rubin, 2013, p. 29)”*.

O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 30-31).

O tato pedagógico, que é a capacidade de relação e comunicação em atuação docente não advém, segundo Nóvoa (2010) somente da formação acadêmica do professor, mas, também de suas experiências no âmbito pessoal. A pessoa do professor precisa ser considerada integralmente e, na Educação Infantil, é necessário refletir sobre a influência desta bagagem na formação da consciência corporal do docente. Deve-se considerar se o professor se permite acessar seu corpo e quais as possibilidades de expressão que domina. As situações pessoais geram marcas que são expressas no corpo e, por consequência, na ação docente. A maneira como o docente se comunica com a criança de certa forma denota seus saberes acerca da sua compreensão corporal.

Uma análise pode ser refletida na ação do professor que a todo tempo só consegue se comunicar com as crianças por meio do grito²⁶. Quais foram às circunstâncias que o fizeram agir dessa forma em relação a sua maneira de se comunicar? Há por certo algo de si que se expressa por meio desse grito, que é um lamento diante de seus sentimentos expressos nessa sua ação humana, pois atuar é viver. Para Courtney (2010, p. 3) *“atuamos todos os dias: com nossos amigos, nossa família, com estranhos (...) atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo.”*

Nesse sentido, Nóvoa (1979) reforça essa ideia ao considerar que a expressão humana denota vida! Expressão que pode ser visualizada tanto em adultos como nas crianças. Contudo, é nas crianças que ela é ampliada e altamente reconhecida em suas ações, principalmente, nos bebês, pois ainda não falam, mas

²⁶ Nesse caso não me refiro ao grito na situação do professor utilizá-lo como elemento de sua ação dramática, mas no sentido do professor que somente consegue falar com as crianças pequenas gritando em todos os momentos, no sentido de contê-las.

manifestam-se por meio de gestos, gritos e movimentos ricos em expressividade. Localiza-se nessa expressão o canal de comunicação com os adultos.

Surge então um momento em que a criança compreende que o seu gesticulador, mais ou menos confuso, que os seus gritos, ora suaves ora estridentes, lhe podem ser úteis. E úteis porquê? Porque postos perante tais gritos ou tais gestos, os pais da criança vão atribuir-lhes um significado, encarando-os como sintoma de fome, ou de frio, ou... Então a resposta a estas manifestações espontâneas vai levar a criança a estabelecer uma ponte entre a produção do grito ou do gesto _ **emissão** _ e a chegada dos pais satisfazendo algum tipo de necessidade _ **resposta**. É jogando com esta dinâmica **emissão-resposta** que a criança vai ganhar a sua primeira forma de comunicação com o mundo (grifo meu) (NÓVOA, 1979, p. 5).

Nóvoa (1979) afirma que nas características dos bebês existe uma comunicação que é estabelecida na relação entre adultos e crianças pequenas, e que a partir desses gestos torna-se **linguagem**. Considera que os primeiros gestos da criança são movimentos expressivos por excelência. Assim ao estabelecer uma comunicação com os bebês, é relevante para o adulto tornar o seu corpo expressivo, para ativar sua relação e vínculo com eles.

Ao narrar suas experiências com os bebês, numa creche em Madrid, González (1989) confirma que no início tentou uma comunicação com as crianças pela linguagem verbal, e não obteve sucesso. Diante desse fato resolveu trazer elementos dramáticos para aumentar as suas possibilidades comunicativas. Dessa maneira, trabalhou com animação de bonecos e objetos e compôs corporalmente vários personagens para se aproximar das crianças. Ressalta que *“la comunicación no es algo **planificable**; es algo que se construye estando em el aqui y ahora Del grupo, viviendo la relación com el grupo, buscando descubrir sus intereses, tratando de conectar nuestro interés com los suyos (González, 1989, p. 80)²⁷”*. Ou seja, no trabalho com crianças o planejamento não deve ser rígido, é necessário observar e perceber as ações e o contexto, desta forma, acolher os imprevistos que normalmente se revelam como ações inéditas e ricas.

Uma experiência que ilustra essa situação do imprevisível pode ser verificada nos dados da pesquisa de Garanhani (2004), ao descrever a prática de uma professora da Educação Infantil com o jogo lenço atrás. A professora ao perceber que o chão do pátio estava liso, e que o deslocamento tradicional poderia

²⁷ A comunicação não é algo previsível, é construído no aqui e agora com o grupo, na relação vivenciada com o grupo, na descoberta de seus interesses, tentando ligar o nosso interesse com os deles. (GONZÁLEZ, 1989, p. 80, tradução minha)

causar acidentes, modificou a forma de brincar e demonstrou corporalmente para as crianças como tinham de fazer. Essa ação denota uma **pedagogia da situação**, tão bem explorada por Barret (2007) quando admite a relevância da incerteza na ação pedagógica. *“Com a incerteza há um passo a mais que está na atitude face às coisas, na aceitação da questão e na evolução da questão, ou seja, no processo, na abordagem, no movimento das coisas, portanto, na vida das coisas, no devir (p. 50)”*.

A ação dramática é uma porta aberta repleta de possibilidades para aceitar e adequar às imprevisibilidades que ocorrem no contexto de interação com as crianças. Ela acolhe o aqui agora da situação do professor *“o estar atento ao imprevisível da situação pedagógica e saber actuar com sensibilidade, dinamismo, criatividade, saber científico e pedagógico, a fim de poder responder às solicitações que a própria situação da aula/ateliê lhe oferece (Leitão, 2009, p. 3).”*

Nesses termos é também uma possibilidade que permite novas propostas advindas ao se considerar a participação das crianças. Pensando assim a execução do que foi planejado não necessita de tanto rigor, pois se entende a importância de prever alterações pertinentes que podem surgir das crianças e isso resulta em novas propostas. Aceitar isso é dar vez e voz as crianças, permitir autoria delas no processo.

A proposta do **professor em ação dramática**, ao se fazer pelo drama, acentua a importância sobre a **desmecanização** como um caminho possível para ativar mudanças na ação educativa. Contudo, para desmecanizar é necessário refletir sobre a ação do professor pela sua expressão corporal, porque embora haja um instinto de teatralidade inerente a todos os seres humanos, é necessário tomar consciência do corpo neste processo. Assim, através da consciência corporal pensar sobre suas estruturas, articulações e mobilidades. Um corpo expressivo amplia o repertório de movimentos e, conseqüentemente, torna-se rico em possibilidades de comunicação.

Temas como sustentação e mobilidade, sensibilização e reconhecimento do corpo, análise das ações corporais e experimentação de movimentos na animação de objetos, bonecos, podem ser considerados na formação do professor que atua com a pequena infância. Mesmo porque as crianças pequenas também estão em pleno exercício de desenvolvimento corporal, algumas iniciam o processo de andar junto aos seus professores. E o professor que tem ampliado suas

possibilidades corporais na relação com estas crianças poderá incentivá-las para que sua autonomia possa se estabelecer.

Em função disso é que sugiro a **desmecanização corporal**, fundamentada nas ideias de Boal (2010), porque isto irá permitir efetivamente vivenciar as ações. Segundo Boal (2010) os atos mecanizados levam a ausência da consciência e é muito comum nas relações de trabalho, não somente a do professor, o profissional utilizar a mecanização para produzir mais em termos de quantidade. Estas ações impensadas geram a ausência da produção de sentido nas ações empreendidas. É justamente o contrário do que se busca nas ações com as crianças pequenas.

O professor ao assumir várias ações dramáticas, não é somente o professor que todos os dias conduz a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é também alguém que ao adentrar a sala traz consigo histórias, fantasias e alimento para o potencial imaginativo dos pequenos.

Neste encontro de adultos desmecanizados com as crianças, considera-se também o valor da imitação, por parte das crianças. De acordo com Garanhani (2004, p. 24) *“a capacidade de simbolização se inicia quando a criança começa a imitar o que vê ao redor e a expressar o seu pensamento por ideomovimentos – pensamento apoiado em gestos – o que lhe possibilita ultrapassar os limites sensório-motores do comportamento”*. Porém as ações imitativas são promovidas quando correspondem aos interesses infantis, a algo que faça sentido para elas, assim sentem o desejo de imitar.

Sousa (2003) defende a ideia de que *“a imitação não é um mecanismo hereditário, que nasce com a criança, mas uma capacidade que é aprendida. O que é hereditário é a tendência para a imitação (p.61)”*. Sendo assim, é preciso ressaltar que esse processo se realiza considerando o meio social que a criança está inserida em suas interações. A aprendizagem que Sousa (2003) ressalta não se entende somente pela formal, institucional, mas as próprias ações da família e das pessoas com as quais as crianças convivem.

Ainda no berço, ao tentar imitar os sons que ouve e o sorriso que vê na mãe, a criança está já a executar ações de imitação que lhe permitirão mais tarde expressar-se (...) as imitações constituem parte fundamental dos seus jogos, imitando coisas, pessoas e animais em ações notadamente dramatizadas. É pai, mãe, bombeiro; é cão, gato, cavalo; é avião, carro, comboio; é herói da TV, cowboy, Tarzan... Gosta de imitar membros da sua

família e outras pessoas do seu conhecimento particular (SOUSA, 2003, p. 60).

Compreende-se assim que a criança necessita de referências com relação ao que vai imitar, porque até para brincar não o fará diante do nada. Então pergunto que referência será o professor para a criança? A referência de um adulto que atua com ela e nessa ação amplia suas possibilidades de comunicação? Para isso acredita-se na necessidade de construir sentido na relação do adulto com as crianças e, assim, perguntar a si mesmo: como a minha ação expressiva corporal tem contribuído com elas?

Ao tornar-se capaz de distinguir os objetos, de identificar a sua cor, a sua forma, as suas dimensões e as suas próprias qualidades táteis e olfativas, a criança desenvolve, cada vez mais, a dependência em experimentar modelos de movimentos corporais do seu meio sócio-cultural. Portanto, os movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio no qual a criança se encontra (GARANHANI, 2004, p. 25).

Nesse cenário, não há como negar que o meio sócio-cultural no qual as crianças estão inseridas, contribui sobremaneira no desenvolvimento das suas linguagens. Sobre isso, Sacristán (1999, p. 67) nos adverte que:

(...) a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Neste sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.

Por isso argumento sobre as ações do professor que atua com a Educação Infantil, porque são carregadas de códigos que são interpretados pelas crianças. Há aprendizagens acontecendo o tempo todo, mesmo que sutilmente.

O docente que se dispõe a utilizar a estratégia **professor em ação dramática** com as crianças pequenas, expressa em suas ações suas preferências, ele seleciona aquilo que faz parte do seu contexto. Nesse sentido, González (1989) acrescenta que a ação dramática como um processo de atividade criadora se processa no movimento do corpo, mas também nas ideias e nos afetos. Pois é um meio pelo qual é permitido identificar e romper com estereótipos e, assim, possibilita a exploração de novas alternativas, que resultam numa crítica da realidade. Outro apontamento importante, levantado por esse autor, é a demonstração de prazer do

adulto pelo que faz, porque neste ato se não o fizer com prazer dificilmente encantarás as crianças. Sendo assim é preciso fazer sentido para o professor sua ação dramática com as crianças.

Entra em ação o potencial humano em que a expressão do corpo, envolto de criatividade, ganha um novo olhar e uma necessidade indispensável: melhorar a potencialidade comunicativa entre adulto e criança. Dessa maneira, acredito ser necessário focar o olhar para a formação corporal do professor que está relacionado com a sua formação pessoal, ao que Nóvoa (2009, p. 38), tem dito:

(...) o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.

Dessa forma, concordo com Garanhan (2004) quando diz que: não basta para o profissional que trabalha com a pequena infância, conhecer o desenvolvimento infantil e as teorias correspondentes a sua função, mas é necessário que ele tome consciência de suas próprias possibilidades corporais na ação com as crianças.

2.3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: OS SABERES PARA A AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Daí, de facto, eu ter optado
pela minha carreira de professor
porque acho que diariamente sou actor.*
José Neto²⁸

Para que se efetivem ações docentes na educação da pequena infância, tendo o **professor em ação dramática** como princípio norteador, é necessário refletir sobre a sua formação. Conforme orienta Oliveira-Formosinho (2002): pela dimensão da globalidade da criança pequena, a formação profissional dos docentes é permeada pela integração de saberes.

Nesse cenário se faz necessário discutir sobre esses saberes dos professores de crianças pequenas. Para isso me apoio nas ideias de Charlot (2000)

²⁸ NETO, J. Uma experiência de Teatro na Escola Aurélia de Sousa, contada por um professor. In.: PACHECO, N. et al (orgs.). **Teatro e educação transgressões disciplinares**. Porto: Edições Afrontamento, p. 53-56, 2007.

sobre os saberes que se fazem na relação consigo próprio, e na relação com outros sujeitos. Em suas palavras:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de **atividade** e, acrescentarei, uma relação com a **linguagem** e uma relação com o tempo (id. p. 63, grifo meu).

Diante disso e da diversidade de saberes que Oliveira-Formosinho (2002) aborda para a atuação com crianças pequenas destaco para a formação do professor: a ação dramática. Principalmente no que se refere à consciência que este profissional tem de seu corpo, da qual Garanhani (2004, p. 131-132), conclui:

(...) a orientação e a formação também poderão oportunizar à educadora, o conhecimento e a consciência de seu próprio corpo e movimentação; o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal frente ao trabalho com as crianças pequenas; o reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente a utilização de sua expressividade corporal como estratégia na prática pedagógica da Educação Infantil aspectos que caracterizam uma formação pessoal.

Ao apontar aspectos da formação pessoal do professor, Garanhani (2004) nos leva a refletir sobre o perfil dos adultos que atuam na docência com as crianças pequenas. Assim como as crianças precisam ser entendidas a partir de uma concepção de sujeito ativo de seu tempo, o mesmo precisa acontecer com o professor. Desta maneira, compreendê-lo como protagonista da sua formação é considerá-lo possuidor de saberes que são constitutivos do seu contexto sócio-cultural. O professor é uma pessoa, antes de qualquer concepção. Sua cultura, seu ethos, suas vivências são marcas que se evidenciam no seu corpo e, consequentemente, estará presente na sua relação com as crianças.

Tais fatores influenciam sua prática, suas estratégias, suas escolhas. A maneira como vivenciou seu processo de aprendizagens na escola que o formou, a relação com seus professores também influencia sua atuação docente. Tardif (2012) confirma isso ao dizer que:

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas) (p. 20).

Sobre o mesmo ponto de vista Lombardi (2011, p. 16) afirma que: os *“docentes ensinam como foram ensinados, replicando a transmissão de que eles próprios foram ouvintes”*. Portanto, não há como negar que os professores da pequena infância trazem consigo saberes docentes que correspondem a sua trajetória pessoal e a formação específica para exercer a docência.

Vê-se assim que é necessário considerar tais saberes dos professores que atuam com a pequena infância, para compreender como se dá a construção de seu processo formativo. Em função disso Charlot (2000), esclarece que o saber não se encontra alojado nas **figuras do aprender**²⁹, eles são dispositivos que podem colaborar para o saber, mas o seu acesso não garante a aprendizagem. O que vai permear o saber docente é a relação estabelecida com esse saber, que se faz na interação.

Nóvoa (1995) compartilha dessa ideia ao dizer que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25).

Pode-se supor assim que o saber relativo à ação dramática nos indica uma proposta de comunicação corporal com as crianças, é algo que pode se concretizar na relação estabelecida com elas. Desde, é claro, que haja espaço para a imaginação, a criação e a transformação. Um saber que é permeado dentro de uma perspectiva pessoal e que tem elevado seu grau de importância na sua ação reflexiva, ou seja, na experiência com os pequenos. Portanto, precisa vir acompanhado, segundo Charlot (2000), pelo desejo para aprender, ao mesmo tempo em que precisa fazer sentido. O sentido é estabelecido por meio dessas relações, dentro de uma determinada situação.

Justifica-se assim o fato de que a formação docente não é linear, homogênea e, por isso, as experiências são diversas entre os docentes. Embora, muitas vezes, tenham lido os mesmos livros ou realizado os mesmos cursos de

²⁹ Segundo Charlot (2000, p. 66) as figuras do aprender são as referências já encontradas no mundo presente: *“objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão ‘culturais’...; objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões dos sapatos...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...); atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor; dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa.”*

formação. Isso demonstra o que Charlot (2000) denomina de **relação epistêmica com o saber**, em que *“o aprendizado não passa pelos mesmos processos”* (id., p.66). O aprender com base na relação epistêmica, tem relação com o aprender que para ele *“é passar da não posse à posse (id., p.68).”*

A relação com o saber epistêmico assume três formas: a primeira é a **relação com um saber-objeto** também chamado de **objetivação-denominação**. Charlot (2000, p. 68) relata que o *“aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas.”* Na relação com o saber, o sujeito tem contato com o objeto do saber, mas não necessariamente o utiliza de forma prática. Ele sabe, mas não sente a necessidade de utilizá-lo. Um exemplo dessa situação é quando o docente sabe, por meio de estudos acerca do desenvolvimento infantil que o brincar das crianças é uma maneira dela se expressar. Porém na sua prática docente não planeja e não organiza espaços para elas brincarem, não brinca com elas e somente permite que brinquem sozinhas, livremente, com pouquíssimos recursos e espaços inapropriados.

No exemplo que apresento o professor embora tenha tido acesso a estudos que falam dessa importância, não vê real sentido nessa ação, ao não efetivá-la. Assim o sujeito tem consciência de ter se apropriado desse saber, mas *“em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções.”* (id. p. 69)

A segunda relação epistêmica com o saber, segundo Charlot (2000), é a **imbricação do eu na situação**: *“em que o aprender é o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo.”* (id., p. 69). Neste caso, a ação está instaurada no corpo. A referência desse aprendizado é a ação diante de um saber-objeto e o autor nos explica que quanto mais elaborada for a ação, mais exige a sua inscrição no corpo. Assim, maior é a dificuldade de expressá-la por meio de palavras, necessitando a sua manifestação corporal. Esta situação ocorre, por exemplo, com relação ao corpo expressivo, não há como fazê-lo compreender isso somente por meio de leituras sobre o assunto, embora isso ajude. Efetivamente esse saber se dará quando o aprendente tiver a oportunidade de experimentar as possibilidades que as ações corporais possam permitir.

Nessa situação temos um exemplo que é de ordem prática e por isso não há como desvendá-la sem que se tenha feito. Isso remete a reflexão acerca da

formação corporal dos professores de crianças pequenas. Nesse sentido, concordo com Lombardi (2011, p. 111) que:

(...) o professor que não é atento ao próprio corpo nem se faz capaz de perceber o universo lúdico da criança e tampouco está apto a educar para a formação de corpos expressivos e comunicativos. Os conhecimentos que se originam no contexto da realização de atividades artísticas, abrem inúmeras perspectivas que podem contribuir com a formação de profissionais de Educação Infantil, principalmente na busca da corporeidade e da expressão.

Como ensinar para o outro que ele pode se manifestar por meio da linguagem corporal, se eu enquanto professor não me expesso por meio dessa linguagem? Como ensinar o que não se sabe? A relação com esse saber epistêmico de Charlot (2000) permite observar a relevância de considerar esses fatores na formação de professores de crianças pequenas.

E por fim, o terceiro saber epistêmico assume também a forma **distanciação-regulação**, *“trata-se de dominar uma relação, aqui o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional”* (id. p. 70). Nesta forma a referência para o aprendizado está localizada nas situações relacionais, principalmente, na capacidade do sujeito regular suas relações e, assim, perceber a distância e a aproximação consigo e com os outros. Ser capaz de refletir sobre suas relações e tomar consciência de suas atitudes. Para Charlot (2000, p. 70) *“pode ser nomeada por um substantivo: aprendi a solidariedade, o ódio, a hipocrisia, a perseverança, a confiança em mim...”* Percebe-se aqui um saber que se constitui na relação estabelecida também pelo controle das ações, envolve a intuição e o sentimento na ação de determinadas circunstâncias. Pode ser experienciada por meio da **ação-reação**, assim é tomada como referência a reação das crianças pequenas em resposta as atitudes do professor em sua ação dramática.

Nesse saber epistêmico há uma aproximação com a **sutileza** (Tristão, 2006) empreendida nas ações com as crianças, em que pequenos detalhes merecem ser considerados para promover desenvolvimento e aprendizagens. Em que um observar atento do professor pode promover a autonomia, assim como enriquecer as experiências com as crianças. É um olhar atento que move a atuação do **professor em ação dramática**, desde os seus primeiros contatos com os bebês. É por meio desse saber em relação, que o professor é capaz de sentir o que não pode faltar para tornar a comunicação com eles mais eficaz.

Em cada uma das três formas de saber da dimensão epistêmica Charlot (2000) diz que há uma ação, o que as diferencia é a relação com o saber. Essa relação com o saber que é construído de forma processual como na formação docente “*vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal*” (Nóvoa, 1995, p. 25). Estes pressupostos também se encontram reforçados por Charlot (2000) quando trata da **relação de identidade com o saber**. Em suas palavras esclarece que,

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (id. p. 72).

Nestas orientações, a formação docente perpassa por saberes em que se estabeleçam e reconheçam uma relação com o eu do professor. Neste **eu** constituído alojam-se várias questões que estão associadas com as suas preferências. Ao escolher ser professor de crianças pequenas, atuar com os bebês de quatro meses, ou com as crianças do pré, que tem cinco anos, estas escolhas tem relação com a identificação do profissional. O que mais têm relação com ele, mas também com o outro, nesse caso as crianças pequenas.

Ao abordarmos aspectos relacionados às capacidades dos bebês, incidimos, conseqüentemente, sobre a identidade da professora de berçário e sobre as ações pedagógicas praticadas por ela, pois os valores e compreensões que ela tem sobre a criança pequena modelam não apenas suas atitudes e dizeres, mas todas as outras estruturas educativas, tais como a constituição dos espaços físicos, dos currículos, dos projetos e dos planos de aula (LOMBARDI, 2011, p. 158).

A trajetória do professor como pessoa, de alguma forma, irá interferir no modo como se assume na profissão, no como encaminha a sua ação pedagógica e, portanto, na maneira como enriquece seus saberes. Concordo com Nóvoa (2002) quando aponta que o espaço educativo não é somente um lugar de aprendizagens, mas é “*um lugar de vida*”, carregado de múltiplas histórias que interferem na atuação docente.

_ pessoa do professor_ , verifica-se que é muito forte o esforço para construir modelos de supervisão que tenham em conta a totalidade da pessoa e que não façam tábua rasa da subjetividade de cada percurso. A atenção à história e às expectativas de vida, às crenças e aos projectos pessoais, às teorias e às estratégias próprias de pensar e de aprender

fazem parte de uma mesma procura de lógicas de supervisão e de formação que atendam às dinâmicas individuais (NÓVOA, 2002, p. 43).

Justifica-se assim a defesa desse autor por uma formação que considere a subjetividade do professor, o seu eu constituído para fundamentar e fazer sentido as suas ações com as crianças. Por isso é salutar refletir acerca de práticas de formação que promovam a autoconsciência do professor em relação a sua comunicação com as crianças pequenas. Lombardi (2011) em sua investigação com um grupo de professoras de bebês propôs isso, e assim diz que a: *“linguagem corporal têm início pela auto-observação, auto-percepção e auto-consciência corporal: ao compreender o que se passa no próprio corpo (...) é gerada uma sensibilidade para compreender que isto também ocorre com o outro: o bebê. (p. 112)”*. Assim é pertinente observar o conceito que o professor que atua com crianças pequenas tem de suas possibilidades corporais, para que ele consiga refletir sobre o seu corpo como linguagem expressiva. Sobre isso, Lombardi (2011) revela em sua pesquisa:

(...) que uma das dimensões que operam sobre os valores, as escolhas e as práticas das profissionais diz respeito à coerção do corpo e dos movimentos. Essa coerção consiste numa ampla escala que contém, tanto as memórias das profissionais sobre suas próprias histórias de repressão corporal, como suas atuais dificuldades relacionadas ao corpo e ao movimento, e também suas reflexões sobre o disciplinamento dos corpos infantis que ocorre ainda hoje nas instituições do tipo creche (p. 126).

Algumas dificuldades acerca da comunicação corporal expressiva dos professores podem ser explicadas pela relação identitária desses profissionais, que por vezes podem estar reproduzindo a sua concepção do que seja a comunicação com crianças pequenas. Portanto nos interessa a ideia de Woods (1999) sobre o professor criativo: *“o eu (grifo do autor) é um processo contínuo, sujeito a adaptação (p. 46)”*. Essa ideia permite pensar a relevância sobre os investimentos na formação dos professores. Para que os professores tenham a oportunidade de em algum momento refletir sobre as suas potencialidades comunicativas com as crianças contemporâneas. Neste sentido, concordo com Nadolny (2010, p. 18) de que:

(...) é necessário formar profissionais conscientes das práticas educativas que desenvolvem e dispostos a refletirem sobre elas, como também mobilizados a superarem dificuldades pedagógicas e a criarem ou adaptarem situações educativas em consonância com as características das crianças e do cotidiano pedagógico.

Características essas que são reforçadas na relação com as crianças, mas que são pertinentes ao professor criativo. Woods (1999) ressalta *“que as pessoas criativas são independentes, curiosas, cautelosas, inventivas, entusiastas, determinadas, trabalhadoras, intuitivas, introvertidas, imaginativas, flexíveis e adaptáveis (id., p. 146).”* O eu enquanto sujeito adaptável de Woods (1999), tem aproximação com a relação de identidade com o saber de Charlot (2000), porque este último afirma que: *“toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária” (p. 72).* Sendo assim, há por parte do aprendente a preocupação para além de si, com o outro e para isso, muitas vezes é necessário haver uma adaptação ou uma mudança. Porque o interesse em saber pode estar alojado na satisfação do outro.

Pode-se inferir com base em Charlot (2000) que esse processo ocorre na relação estabelecida na docência com as crianças. É com essa perspectiva que ele defende a **relação social com o saber**, dimensão que vem a contribuir e complementar a epistêmica e identitária.

Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito (CHARLOT, 2000, p. 73).

Principalmente no que corresponde a Educação Infantil, essa dimensão do saber é amplamente considerada, porque na atuação com as crianças, segundo Oliveira-Formosinho (2002), há interações e interfaces na relação com os pais e com os seus pares. Dessa maneira o professor assume a responsabilidade pelas crianças, junto aos pais e responsáveis por elas. E isso não se faz sozinho, pois na Educação Infantil os professores geralmente podem contar com seus colegas de sala que são co-responsáveis nesse processo. Para Charlot (2000) a ênfase de que esse saber está no sujeito inserido num mundo no qual as relações sociais são estabelecidas, entre ele e o outro. E, nessa relação com o mundo, está alojado também um encontro com os sistemas simbólicos que são constituídos com o passar do tempo.

Charlot (2000) ao esclarecer que os saberes não estão localizados nas figuras do aprender, mas na relação efetiva que se estabelece por meio do saber epistêmico, identitário e social, o faz refletindo sobre o sujeito aprendente. Para ele *“é em termos de relações que, efetivamente, se deve pensar, dado que o que está*

em jogo é um ser vivo e, mais ainda, um sujeito. Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio (id., p. 78). Pautada por esta ideia e, considerando a formação de professores, vê-se que o **professor em ação dramática** torna-se uma referência para refletir sobre aqueles a quem seu trabalho se destina, ou seja, as crianças.

Isso justifica o fato dessa estratégia dar ênfase, em primeiro plano à linguagem corporal do professor, que necessita ser composta por gestos que expressam algo na sua relação com as crianças. Principalmente com o intuito de que se efetivem o tato pedagógico (Nóvoa, 2009) na relação estabelecida entre crianças pequenas e seus professores.

Assim, é pertinente levar em consideração a compreensão que o docente de crianças pequenas tem do seu corpo em comunicação com a criança. Pois Charlot (2000) ressalta que o saber em relação, depende do valor estabelecido por esse saber. Segundo ele, o sujeito só se relaciona com o saber que ele valoriza, se o docente tem clareza e valoriza a comunicação corporal da criança, poderá estabelecer uma relação com esse saber. Nesse sentido, o desejo, o sentido, e o valor são peças chave dos estudos de Charlot (2000), sobre os saberes dos professores.

Daí a necessidade de levantar a questão sobre os saberes da linguagem dramática, que são necessários ao professor que atua na Educação Infantil. Lombardi (2010) sugere a “*observação das necessidades específicas da expressão da criança, para que os conteúdos de ensino da linguagem corporal sejam elaborados (p. 85)*”. Acepção essa que compreende que a ação do adulto, ao se expressar com a criança, também denota sua compreensão e seu saber acerca do corpo da criança. Isso justifica considerar que tais conceitos podem ser visualizados a partir da ação docente.

Por meio dessa visualização é possível proceder uma análise da relação que o docente tem com o saber referente à sua expressividade corporal. A utilização ou a não utilização da ação dramática na comunicação com crianças pequenas denota, por meio das subjetividades inerentes dos gestos na relação com as crianças, o acesso a esse saber. Sua ação de comunicação com as crianças é um meio de localizar as figuras do aprender com as quais o docente teve contato em sua formação e quais mobilizam as crianças. Os saberes em relação oportunizam que de alguma forma possam ser revelados os conceitos que o professor têm sobre

a sua ação dramática na relação com as crianças. Por intermédio da relação que o professor estabelece com as crianças pequenas pode-se perceber se ele tem dado a oportunidade de se *“(re) descobrir, (re) inventar o sonho que vive na criança existente em cada homem (Nóvoa,, 1979, p. 2)”*.

3 A PESQUISA COM PROFESSORES DA PEQUENA INFÂNCIA

*Pesquisa sem ignorância não é pesquisa,
pesquisa sem esforço não existe,
pesquisa sem prazer não vale a pena.
Charlot³⁰*

Neste capítulo abordo minha caminhada metodológica na pesquisa sobre os saberes que mobilizam a ação dramática docente de professores da pequena infância. Desta forma, ao ter o professor como sujeito acredita-se que o encontro e a partilha com os docentes em seu contexto de ação é o ponto chave para validar as argumentações teóricas.

Tardif (2012, p. 230) orienta que *“a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”*. Assim sendo uma pesquisa acerca da prática do professor não pode negar a sua totalidade, porque ele antes de sê-lo é uma pessoa que assume este papel social e muito do seu eu ganha sentido em sua prática.

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 2007, p.82).

A partir dessa reflexão, é possível afirmar que a pesquisa que pretende identificar os saberes que mobilizam os professores deverá ver e ouvir o que eles tem a dizer sobre a sua ação docente com crianças pequenas. Neste contexto há **figuras do aprender** (Charlot, 2000) que são desencadeadores do movimento em direção a sua ação docente. Estas figuras carregam em si um saber que o sujeito se apropria de maneira singular, pois o aprendizado nunca é igual para todos e ao mesmo tempo.

As figuras do aprender propostas por Charlot (2000) podem estar representadas por meio do acesso a **objetos-saberes**, este contato demanda saberes que podem estar instauradas no domínio da ação diante do objeto. Por exemplo, uma biblioteca é um espaço onde há múltiplas experiências com essas figuras, nela estão incorporados saberes. Ao adentrar uma biblioteca é comum tomar

³⁰ CHARLOT, B. Entrevista com Bernard Charlot. **Educação em foco**. Vol.14, n. 2, p. 213-220, set. 2009/nov. 2010.

cuidado e fazer-se silêncio por ser um ambiente de estudo, este entendimento demanda um domínio que é social diante deste espaço. O mesmo acontece com os livros, o manuseio envolve conhecimentos acerca dele como objeto: a direção para folhear, instaurada na manipulação do mesmo, a decodificação das palavras, o entendimento das entrelinhas que podem ser propostas nas leituras. Isso demanda o domínio de ações que o objeto livro pode proporcionar. As figuras do aprender estão presentes nos objetos e, para além desse domínio, demandam saberes.

Porém quais figuras do aprender foram fundamentais para mobilizar ou não a ação docente? O percurso formativo de cada professor é peculiar e se estabelece na relação com os saberes, ou seja, pelo valor e desejo por aprender. E como passa pelo valor do sujeito a esse aprender, para validar essa ação não há como negar nesse processo a dimensão pessoal. Nóvoa (2009) discute este processo de valorização da dimensão pessoal, na ação docente, quando diz que:

(...) o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (NÓVOA, 2009, p. 38).

De acordo com este conceito, quando pensamos a formação do professor, estamos trabalhando também a sua capacidade de relação e de comunicação, a qual definirá o seu **tato pedagógico** (NÓVOA, 2009). Dessa forma, este autor sugere que para estabelecer essa relação é necessário que “os professores sejam pessoas inteiras (*id.*, p. 39)”. Assim, o estudo sobre os saberes que mobilizam os professores em ação dramática, pressupõe procedimentos metodológicos que permitam visualizar características dos professores em seus diferentes aspectos.

Apoiada por essa ideia optei pela abordagem interpretativa, por ser um caminho metodológico de pesquisa que permite compreender e responder alguns questionamentos presentes nos ambientes educativos em que a pequena infância se encontra. Justifico essa escolha, pois de acordo com Erickson (1986) citado por Lessard-Hébert et al (2008), o real sentido da escolha pela investigação interpretativa, não se dá pelos procedimentos e técnicas, mas antes no próprio objeto da análise. Os acontecimentos sociais ocorrentes com pessoas e seus aspectos na ação docente são complexos, não lineares e, portanto, justificam uma pesquisa que siga seus rumos permeados por esse tipo de abordagem.

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa (FLICK, 2004, p. 22).

Esse tipo de pesquisa exige do pesquisador sua inserção como parte do processo, pressupõe um olhar sensível aos sujeitos envolvidos. Sujeitos estes que estão em pleno exercício das suas vivências e interações, sabendo que estas relações são estabelecidas pelo contexto educativo.

Segundo Ludke & André (1986), a pesquisa interpretativa tem como fonte direta o ambiente em que as ações educativas ocorrem e o pesquisador torna-se um instrumento vital para a sua efetivação. Há um predomínio pelos dados descritivos e o cerne da pesquisa tende a ser o processo da relação pedagógica ao invés de um produto com uma resposta única e assertiva. Assim, a descrição dos dados dessa pesquisa foi registrada por meio de um **diário de campo**, o qual revisei inúmeras vezes, para checar e analisar as informações que foram prescritas nos momentos em que me relacionei com os sujeitos. De acordo com Flick (2004, p. 22) esse tipo de registro tem relação com as

(...) reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

O registro consiste numa maneira de imprimir as situações vivenciadas com os sujeitos em seus contextos de atuação e em todos os processos da pesquisa ele se fez presente. Assim, a produção de dados desta pesquisa passou por três etapas distintas, conforme apresentada na Figura 1.

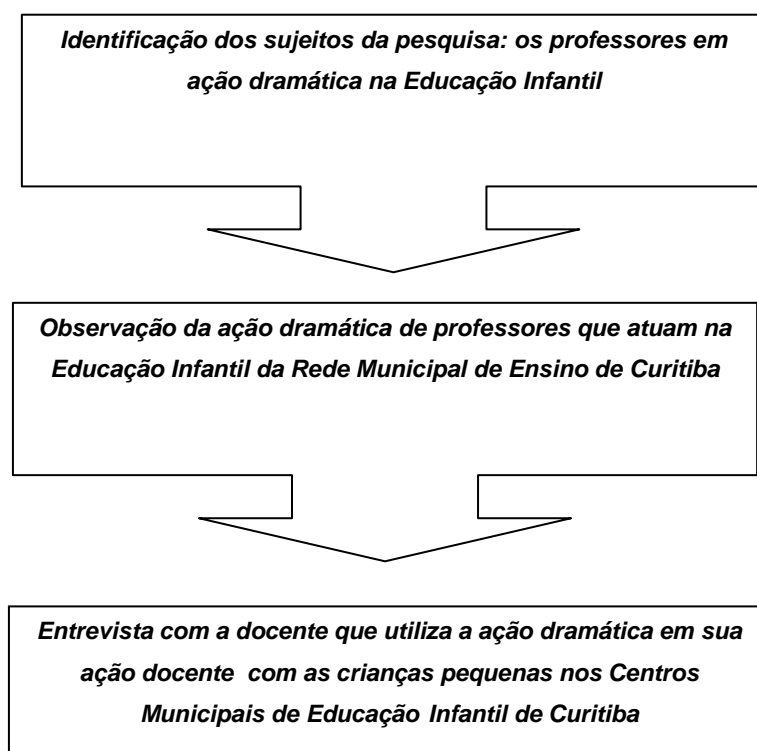


FIGURA 1: ETAPAS DA PESQUISA “O **PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ”.

FONTE: A autora (2013).

Como mostra a Figura 1, minha caminhada com a pesquisa se iniciou com a identificação dos sujeitos. Nesta busca tive a oportunidade de me comunicar com os responsáveis pela formação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Através destes profissionais foi possível ir ao encontro dos professores que me foram indicados e, assim, proceder à pesquisa com a observação de suas práticas. A partir das observações optei por entrevistar a professora de bebês, pois na sua relação com as crianças percebi uma aproximação com o **professor em ação dramática**.

3.1 IDENTIFICAÇÃO DE **PROFESSORES EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

O intuito da primeira etapa da pesquisa era identificar professores em ação dramática na docência com crianças pequenas, ou seja, os sujeitos da pesquisa. Desta forma, iniciei o procedimento encaminhando ao Departamento de

Educação Infantil de Curitiba, em 22 de junho de 2012, um documento próprio (ANEXO 1) para autorização da pesquisa.

Curitiba é uma capital com aproximadamente 200 CMEIs. Neste cenário, senti necessidade de organizar uma amostragem que permitisse observar uma referência de cada região. Dessa forma utilizei como estratégia uma visita em cada um dos Núcleos Regionais de Educação (NRE)³¹, desta rede de ensino. Este procedimento ajudou-me porque me possibilitou ir ao encontro de nove professores, das diferentes regiões de Curitiba.

Conforme pode ser visualizada na Figura 2, obtive assim uma amostra que abrangeu toda a cidade:



FIGURA 2: MAPA DAS REGIONAIS DE CURITIBA.

Fonte: Jornal Gazeta do Povo – <www.gazetaclassificados.gazetadopovo.com.br/conheca-curitiba/> acesso em: 07/01/2013.

Ao entrar em contato com os NREs de Curitiba, tive acesso às equipes de educação responsáveis por diversos assuntos pedagógicos e administrativos, relacionados aos contextos educativos da sua região. Dentre essas equipes, o meu interesse consistiu em conversar com a que atua especificamente com a formação da Educação Infantil. Após essas conversas registrei no diário de campo algumas falas que surgiram nesses encontros.

³¹ A cidade de Curitiba é composta por nove Núcleos regionais de Educação (NRE), sendo eles: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuú, CIC, Matriz, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade.

As datas e períodos que ocorreram os encontros podem ser visualizados no Quadro 1.

Data	NRE³²	Período
15/05/2012	A	tarde
16/05/2012	B	tarde
21/05/2012	C	manhã
24/05/2012	D	tarde
28/05/2012	E	tarde
01/06/2012	F	tarde
04/06/2012	G	tarde
06/06/2012	H	manhã
08/06/2012	I	manhã

QUADRO 1: CRONOGRAMA DE VISITAS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA “O **PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.”

FONTE: A autora (2012).

Solicitei a essas equipes, conforme o cronograma de visitas no Quadro1, o nome de um profissional que revelava em sua relação com as crianças a sua ação dramática. Para melhor compreensão do que estava realmente buscando expliquei a cada membro das equipes visitadas que precisava da indicação de um profissional que em sua ação pedagógica cotidiana fosse perceptível o trabalho com expressão corporal na sua relação com as crianças. Esclareci que essa ação expressiva era necessária em todos os momentos em que o docente estivesse com as crianças, não poderia ser exclusiva de uma determinada prática pedagógica.

Iniciar a identificação dos professores pelas equipes de NRE se justifica pelo fato de que Curitiba apresenta um projeto de formação em serviço que se realiza por meio da **formação em rede**. Para melhor compreensão apresento a figura 3:

³² Para garantir o anonimato dos pedagogos dos NREs, nomeiei-os por letras, sendo elas: A, B, C, D, E, F, G, H e I.

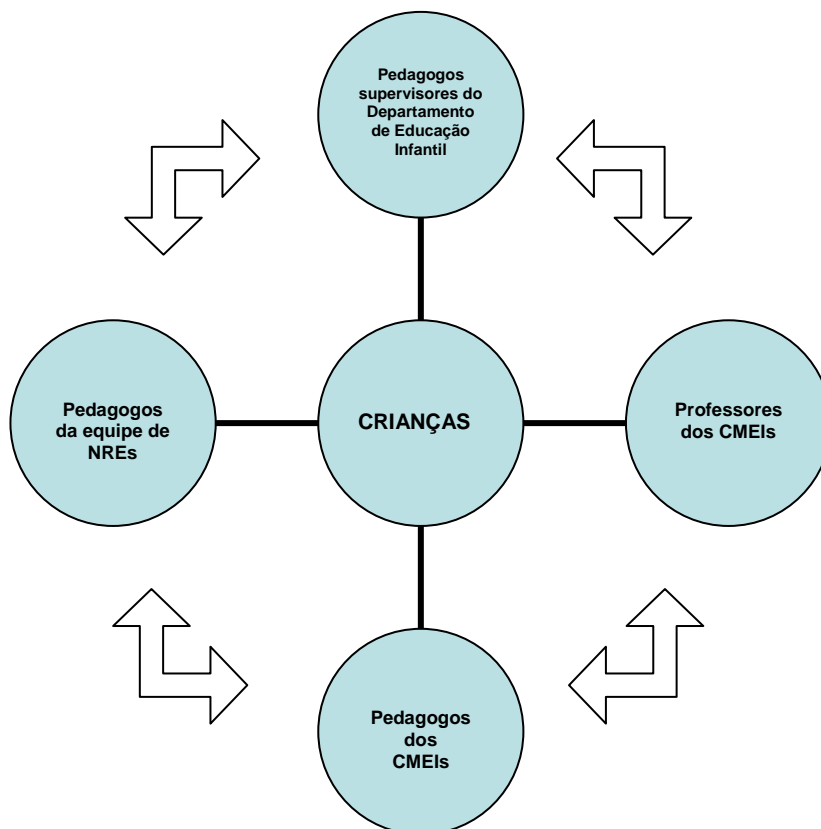


FIGURA 3: ORGANOGrama DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.
FONTE: A autora (2013).

Conforme sugerem os Parâmetros e Indicadores de Qualidade de Curitiba (2009) o foco da concepção de formação em rede consiste no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por isso elas estão no centro, como apresenta a Figura 3. Nesta proposta a ideia é efetivar o diálogo entre Departamento de Educação Infantil, NREs e CMEIs.

O processo de formação continuada em serviço acontece no CMEI, nos Núcleos Regionais e no Departamento de Educação Infantil. Os pedagogos dos CMEIs participam mensalmente de formação e recebem supervisão local da equipe pedagógica do Núcleo Regional, e as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais participam de formação e recebem supervisão mensal da equipe pedagógica do Departamento de Educação Infantil. Os encontros de formação e supervisão têm por objetivo aprofundar conceitos, refletir sobre as práticas e fundamentar o trabalho, tendo por **finalidade as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento pleno** (grifo meu) (CURITIBA, 2009, p. 65).

Diante dessa concepção de formação percebi que a melhor maneira de identificar os professores em ação dramática era por intermédio das equipes dos NREs. Assim para caracterizar na pesquisa as diferentes atuações na formação,

utilizo a denominação **pedagogos formadores**³³ para os profissionais que atuam nos NREs, **pedagogos de CMEIs** os que atuam nas unidades educativas e **professores de CMEIs** os profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas.

Em suma, são nove equipes de pedagogos formadores, uma para cada regional de Curitiba, um pedagogo para cada CMEI e diversos professores em cada unidade. Entrar em contato com os pedagogos formadores foi importante para essa etapa da pesquisa, pois atuam com a formação nos CMEIs e, por isto, poderiam me ajudar na identificação dos sujeitos da pesquisa.

Ao expor sobre a pesquisa e o perfil de professor que buscava, percebi certa dificuldade por parte de alguns pedagogos formadores, para essa indicação, fato esse que ocorreu em três NREs. Esses pedagogos formadores deixaram transparecer seu desconhecimento sobre um profissional de sua regional com essas características. Em uma equipe percebi uma ideia equivocada, a meu ver, a respeito da relação expressiva entre crianças e adultos. Isto pode ser visualizado no trecho de conversa com um dos pedagogos formadores da equipe de NRE A:

Essa educadora é uma ótima contadora de histórias, ela fez um momento cultural aqui para o NRE num encontro de formação de pedagogos (Trecho de conversa com a pedagoga NRE A, em 15/05/2012).

Esta fala me fez refletir: será que o fato da profissional fazer uma boa contação de histórias para adultos garante a sua ação dramática com as crianças? Esta pergunta é necessária, uma vez que a contação de uma história para adultos, demanda por vezes uma atuação por parte do contador que pode ser diferenciada quando esta mesma ação é executada para crianças pequenas. O público precisa ser considerado nesta ação. Lembro-me de ter deixado claro que a ação dramática na docência com crianças se dava em todas as ações de comunicação com elas, não aconteceria somente no momento de contação de histórias. Esse procedimento foi retomado por mim junto a esses pedagogos formadores. Assim sendo a equipe refletiu sobre o conceito e pediram-me um tempo para investigar dentre seus profissionais e assim proceder à indicação.

³³ Neste estudo os termos **pedagogos formadores, pedagogos de CMEIs e professores de CMEIs** são utilizados para caracterizar as diferentes funções na atuação com a Educação Infantil de Curitiba e assim estabelecer uma melhor compreensão de suas especificidades profissionais. Contudo, isso não tem nenhuma relação com a carreira desses profissionais, pois os mesmos na referida rede possuem outras nomenclaturas.

Outra situação que demonstra tal dificuldade ocorreu quando estive no NRE A e NRE H, pois deixaram transparecer um trabalho de formação de pedagogos e não de professores. Nestes NREs parece ser comum na prática com a formação um trabalho que se restringe exclusivamente aos pedagogos dos CMEIs e estes realizam a formação dos professores da sua localidade de trabalho. Este fato pode ser identificado nos seguintes trechos de conversa:

Geralmente nós não entramos nas salas, quando vamos aos CMEIs trabalhamos somente com os pedagogos, assim fica difícil num primeiro momento passar um nome... (Trecho de conversa com a pedagoga formadora do NRE H, em 06/06/2012).

Vamos conversar com os pedagogos dos CMEIs durante essa semana, pois estaremos fazendo uma reunião com eles, e então passamos o nome para você, porque não sabemos assim de pronto um nome para indicar (Trecho de conversa com a pedagoga formadora do NRE A, em 15/05/2012).

Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil de Curitiba (2009) orientam que no município deverá ter, mensalmente supervisão pedagógica da equipe de NREs, com os pedagogos de CMEIs, em seu local de atuação. Nestes encontros mensais acredita-se que há grande empenho em debater as teorias e metodologias fundantes da Educação Infantil. Mas e as ações dos professores? São debatidos os andamentos da comunicação entre professores e crianças pequenas? Esse documento indica que nesses encontros de formação deverá ter reflexões sobre as práticas para fundamentar o trabalho pedagógico. Contudo até onde se pode realmente observar o trabalho pedagógico para além da formação com o pedagogo da unidade?

Acredito que nesses três NREs os pedagogos formadores, por alguma razão, não tiveram oportunidade de inserir em seus planos de formação a relação entre crianças pequenas e seus professores. Isso mostra que um mesmo modelo de formação não é tratado igualmente em todos os NREs e é preciso levar em conta que a cada ano há uma predisposição de se tratar temas específicos nessas formações.

Por outro lado, em dois NREs, os pedagogos formadores ao serem interrogados, sobre uma indicação de um profissional de referência, prontamente me passaram o nome, assim que expliquei sobre a pesquisa. Isso demonstra o conhecimento acerca da realidade, inclusive com olhos voltados aos docentes que se sobressaem, independente do tema da formação. Nas duas situações percebi

que se tratavam de professores que já haviam realizado exposição de suas práticas em seminários e eventos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma forma geral promove momentos de troca de experiências, nos quais é possibilitado aos profissionais que apresentam práticas significativas possam expor sobre suas experiências com as crianças.

No geral percebi que há uma preocupação com a formação dos profissionais que atuam com a Educação Infantil e esse trabalho se mostrou diverso em cada contexto. Assim, por se tratar de uma conversa informal, os diálogos não foram homogêneos e, por isto, apontou caminhos diferenciados. Assim como cada NRE teve uma maneira própria de me receber enquanto pesquisadora, em seu contexto de trabalho.

Dentre as nove equipes de pedagogos formadores, sete solicitaram um tempo para averiguar junto ao seu grupo e assim decidir qual seria o profissional indicado. Acredito que essa ação tenha gerado entre esses profissionais a reflexão do conceito **professor em ação dramática**. Percebi também em alguns NREs que ao esclarecer sobre o conceito, houve uma retomada sobre ideias pré-concebidas, como pode ser observado neste trecho de conversa:

O mais difícil é selecionar dentre tantos apenas um, pois com esse perfil que você está se referindo temos vários profissionais que vem a cabeça. Mas não temos certeza se é bem o que você está procurando, porque temos aqueles que gostam de vestir figurinos e se fantasiar para apresentar para as crianças, mas no dia a dia não tem toda essa facilidade de comunicação que você está falando. Seria mais assim como o professor-personagem, sabe? Nós vamos analisar juntos aqui no NRE e depois passaremos o nome para você (Trecho de conversa com a pedagoga formadora NRE B, em 16/05/2012).

Nesta fala pode-se observar um posicionamento por parte da pedagoga formadora acerca do conceito **professor em ação dramática**, principalmente, quando ela diz conhecer vários profissionais que se caracterizam e apresentam teatro para as crianças, mas que não podem afirmar que no dia a dia com as crianças esses mesmos profissionais sejam expressivos na relação com elas. Nesse caso, ao esclarecer sobre o conceito aproveitei para dizer que o uso da caracterização cênica pelo professor, não necessariamente remete a uma prática em ação dramática. Porque essa ação vai além do uso de um figurino ou de uma maquiagem, é expressa por meio da comunicação do professor com as crianças.

A forma como foram conduzidos os encontros, principalmente em alguns NREs, me fez perceber que as equipes de pedagogos formadores transformaram a

minha visita num encontro de formação. Sem que eu tivesse essa intenção. Isso foi manifestado, para mim, por meio de gestos dos profissionais ao realizar suas anotações, demonstrando seriedade e interesse ao tratar a pesquisa, mesmo que num primeiro momento não se lembrassem de um professor que pudessem indicar. Suas falas também revelam estas considerações:

Eu acho tão importante essa atitude do professor com as crianças, mas infelizmente não é uma coisa que se percebe claramente em todos. Inclusive agora assim, não consigo me lembrar de um profissional com estas características (Trecho de conversa com a pedagoga formadora do NRE E, em 28/05/2012).

Assim, ao esclarecer sobre a proposta **professor em ação dramática**, senti o interesse deles pelo tema. No trecho de conversa a seguir pode ser observada uma fonte de saber que facilitaria a comunicação do professor com as crianças pequenas.

Às vezes tenho a impressão de que aqueles professores que são envolvidos na sua vida pessoal com a comunidade como, por exemplo, aqueles que cantam ou tocam nas igrejas tem essa facilidade de se comunicar com as crianças (Trecho de conversa com a pedagoga formadora NRE H, em 06/06/2012).

Nesta conversa, a pedagoga formadora sugere que tem percebido que aqueles professores que estão envolvidos, em sua vida pessoal com uma instituição que lhe permita manifestar-se artisticamente, contribui na docência com as crianças com quem trabalha.

Identifiquei também nas conversas com os pedagogos formadores algumas ideias que Rios (2011) aborda em seu estudo sobre as dimensões da competência docente, que a atuação do professor é um trabalho que faz bem a ele, colabora com sua realização pessoal. Essa tese é defendida pela autora e se constitui na pessoa do professor, enquanto realização pessoal no exercício da profissão. Em suas palavras, o trabalho que faz bem ao professor é aquele em que ele

(...) mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe _ recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno _ e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício (RIOS, 2011, p. 107).

Isso pôde ser observado, por exemplo, no seguinte trecho de conversa:

Sabe aquela profissional que você percebe nas suas ações com as crianças que ela gosta muito do que faz? Então ela é assim e as crianças correspondem a tudo que ela propõe (Trecho de conversa com a pedagoga formadora NRE I, em 08/06/2012).

Neste trecho pode ser observado que o fato do professor gostar do que faz e sentir-se realizado com sua atuação, pode ser um facilitador da sua comunicação expressiva com as crianças. Essa idéia é também defendida por González (1989) quando diz que a realização do professor, mobiliza suas ações expressivas com as crianças pequenas.

As conversas com os pedagogos formadores me fizeram refletir sobre o tema em estudo, assim como suas atitudes. Não posso deixar de falar que não foram todos os NREs que manifestaram o mesmo interesse ou dedicaram a mesma importância para a pesquisa. Sendo que em um deles os pedagogos formadores esqueceram que haviam se comprometido de passar o nome do profissional solicitado e, em outro, a equipe esqueceu que havia agendado um encontro comigo. Estavam ausentes no dia marcado e não tomaram o cuidado de me avisar.

Mesmo com esses contratemplos tive a oportunidade de expor sobre a pesquisa em todos os NREs, respeitando as singularidades de cada um. As conversas com os pedagogos formadores, assim como suas atitudes não foram somente uma etapa da pesquisa de identificação dos sujeitos, mas me concederam a possibilidade de fazer algumas reflexões sobre o tema em estudo. Assim os pedagogos formadores, cada equipe a sua maneira, atenderam a minha solicitação e, com a identificação dos docentes, foi possível entrar em contato com os professores indicados.

No meu primeiro contato com os professores indicados, antes mesmo de ter acesso as suas práticas, fiz uma entrevista estruturada com a intenção de conhecê-los. Na tentativa de iniciar uma relação de confiança e transmitir tranquilidade a eles, para a entrada posterior em suas salas. Desta forma, expliquei a todos sobre os processos anteriores da pesquisa, os quais me fizeram chegar a eles e como aconteceu a indicação dos pedagogos formadores. Assim como, deixei claro que as suas participações eram de extrema importância para a realização da pesquisa.

Com esta entrevista foi possível traçar um perfil dos professores selecionados, conforme mostra o Quadro 2:

CMEIs	SEXO	IDADE
O gato de botas	Feminino	48 anos
O pequeno polegar	Feminino	42 anos
A Bela e a Fera	Feminino	37 anos
Os três porquinhos	Masculino	40 anos
Pluft o fantasminha	Feminino	36 anos
Pinóquio	Feminino	42 anos
João e Maria	Feminino	27 anos
Saci Pererê	Feminino	32 anos
Rapunzel	Feminino	28 anos

QUADRO 2: PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA “O **PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.”
 FONTE: A autora (2012).

O Quadro 2 foi elaborado a partir da entrevista com os professores, e os nomes dos CMEIs foram trocados para garantir o anonimato. Sendo assim, substituí os nomes dos CMEIs por nomes de personagens de histórias e contos infantis.

Pode ser verificado que a faixa etária dos professores variou entre 27 e 48 anos. O fato de termos somente um professor do sexo masculino no grupo dos sujeitos da pesquisa, confirma os estudos de Cerisara (1995) sobre o predomínio das mulheres na docência em Educação Infantil.

Na entrevista também fiz um levantamento sobre o tempo de atuação desses profissionais na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e no CMEI em que foi realizada a observação. O Quadro 3 nos mostra este levantamento:

CMEIs	Experiência com a Educação Infantil	Experiência com a Rede Municipal de Ensino de Curitiba	Experiência no CMEI observado
O gato de botas	10 anos	6 anos	4 anos
O pequeno polegar	5 anos	5 anos	5 anos
A Bela e a Fera	7 anos	7 anos	6 anos
Os três porquinhos	6 anos	6 anos	1 ano
Pluft o fantasma	6 anos	6 anos	3 anos
Pinóquio	9 anos	9 anos	9 anos
João e Maria	8 anos	6 anos	6 anos
Saci Pererê	9 anos	3 anos	6 meses
Rapunzel	9 anos	10 anos	1 ano

QUADRO 3: LEVANTAMENTO DO TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA “O **PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA - PARANÁ.”

FONTE: A autora (2012)

Pode ser observado no Quadro 3, que três professores somam suas experiências com a Educação Infantil advindas da Rede Particular de Ensino. Mas também há professores em que sua única experiência com a Educação Infantil é na RME e no CMEI observado. Dessa maneira, também pode ser visualizado que três profissionais iniciaram seu primeiro contato com a Educação Infantil na RME, mas fez mudança de CMEI nos últimos anos. E ainda, acerca da experiência, pode ser observado que a professora do CMEI Rapunzel atua na Rede Municipal de Curitiba há dez anos, mas teve um ano de experiência no Ensino Fundamental.

Diante desta análise percebi que nenhum dos professores está iniciando na carreira, todos possuem experiência com a Educação Infantil, embora alguns tenham feito mudança de CMEI ou tenham experiências na Rede Particular de Ensino.

Diante das respostas que obtive na entrevista também foi possível fazer um levantamento sobre a formação inicial deles, bem como do número de cursos realizados pela RME, conforme pode ser observado no Quadro 4.

CMEIs	Formação inicial	Número de participações em cursos de formação contínua ofertados pela Rede Municipal de Curitiba
O gato de botas	Pedagogia com especialização em Educação ambiental	15
O pequeno Polegar	Magistério – cursando Pedagogia	05
A Bela e a Fera	Técnico em Administração	02
Os três porquinhos	Normal superior completo – cursando Pedagogia	01
Pluft o fantasma	Pedagogia	10
Pinóquio	Pedagogia	30
João e Maria	Magistério – cursando Licenciatura em Teatro	15
Saci Pererê	Letras – cursando especialização em Psicopedagogia	20
Rapunzel	Pedagogia – cursando Licenciatura em Teatro	20

QUADRO 4: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA “O **PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA - PARANÁ”.

FONTE: A autora (2012)

Pode ser observado no Quadro 4, uma variação no que corresponde a formação dos professores indicados. Somente dois apresentam um número reduzido de participações em formações, embora estejam atuando a mais de cinco anos na RME. Os outros sete profissionais informaram que realizaram ao menos um curso ao ano. Percebe-se que há um aproveitamento desses professores no que corresponde ao investimento que a RME tem feito com relação à oferta de cursos. Esse dado está de acordo com o que orientam os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs (2009), sobre a formação continuada na Rede de Ensino de Curitiba.

Ainda sobre a formação dos professores selecionados, fez-se um levantamento dos cursos de teatro, que possivelmente eles tivessem participado para além daqueles que estão cursando a licenciatura. Nessa questão foi considerada toda e qualquer oportunidade em que o teatro possa ter sido experienciado, sejam em oficinas, cursos livres ou grupos amadores, conforme pode ser visualizado no Quadro 5. O intuito era identificar se tinham tido algum contato com a linguagem teatral na sua história de vida ou na sua formação profissional.

CMEIs	Número de participação em cursos de teatro	Número de participação em cursos de teatro oferecidos pela RME
O gato de botas	-	-
O pequeno polegar	1	1
A Bela e a Fera	1	-
Os três porquinhos	1	-
Pluft o fantasminha	1	-
Pinóquio	4	2
João e Maria	5	3
Saci Pererê	-	-
Rapunzel	5	4

QUADRO 5 : LEVANTAMENTO DA FORMAÇÃO EM TEATRO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA O **PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.”

FONTE: A autora (2012)

O Quadro 5 mostra que dois professores nunca fizeram qualquer tipo de curso de teatro. Somente um profissional fez um curso oferecido exclusivamente pela RME e os outros seis profissionais fizeram tanto cursos da RME quanto fora dela. Esses cursos feitos fora da RME foram contatos com o teatro em grupos amadores e oficinas em que participaram na infância ou na adolescência.

Com esses levantamentos de dados consegui construir o perfil dos professores participantes desta pesquisa.

3.2 OBSERVAÇÃO DOS **PROFESSORES EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Para esta etapa da pesquisa foi fundamental adentrar os espaços dos CMEIs, onde a ação docente com a pequena infância acontece. Em função disso,

(...) se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como

transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interação com os pais dos alunos, com seus colegas, etc (TARDIF, 2012, p. 258).

Dessa perspectiva, estar em contato com os professores em seu cotidiano de trabalho teve relevância para a pesquisa, com o intuito de identificar a maneira como os professores realizam a sua ação dramática com as crianças da pequena infância. Isso está de acordo com Tardif (2012, p. 228) ao afirmar que os saberes dos professores “*são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas*”. Dessa forma, ao observar a ação do docente com as crianças, tive a possibilidade de perceber a utilização ou não da ação dramática na relação com elas.

Para essa etapa o instrumento foi a **observação** da ação docente com as crianças. A escolha por esse instrumento ocorreu por perceber que era uma possibilidade de conhecer as práticas dos professores indicados.

Segundo Mafra (1986, p. 44) a observação:

(...) constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

A observação é um instrumento que gera interpretações e, portanto, o olhar do pesquisador deve ser levado em consideração, pois quando se pergunta o que se vê, esse relato é subjetivo e o que eu vejo depende de quem sou, pois todo olhar tem uma lente cultural. O olhar está sempre em constante movimento e, por isso, na pesquisa é necessário estar atento para acompanhar o que acontece. Optar pela observação é uma tomada de decisão que invoca a reflexão sobre quem observar, como e onde.

O meu grau de participação nas observações se deu de maneira a não interferir na atividade do professor, dessa forma eu entrava na sala, sentava em um canto e ficava observando a ação do docente com as crianças. Foi assim que pude também observar as crianças, bem como os outros professores que atuam junto com o professor indicado. Procurei não interferir nas atividades, na medida do

possível, mas por se tratar de crianças pequenas, por vezes, eles direcionam sua atenção para a presença do adulto desconhecido.

Minha observação concentrou-se na ação mobilizadora dos professores indicados juntos às crianças, uma vez que elas priorizam o movimento e a comunicação com o corpo em suas ações. Nesse sentido estou de acordo com Charlot (2000, p.54) ao falar sobre a mobilização: *“mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. (...) o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento”*. Essas orientações me fizeram compreender que observar o professor em sua ação dramática, na docência com os pequenos, não há como fazê-lo sem levar em conta a sua ação mobilizadora com as crianças.

Com base nessas considerações dei início ao agendamento das observações, por meio do contato telefônico com os CMEIs. Solicitei que o professor não mudasse a sua rotina ou o seu planejamento. E em todos os CMEIs falei primeiramente com o diretor da unidade e depois agendei diretamente com o professor indicado. Esta programação pode ser visualizada no Quadro 6.

Data / período	CMEIs	Turma observada	Atuação do professor indicado	Atividades executadas na observação
02/07/2012 Manhã	O gato de botas	Pré	Permanência	-Leitura de história -Reconto da história
03/07/2012 Manhã	O Pequeno Polegar	Berçário	Regência	-Alimentação -Música de roda -Contação de história
09/08/2012 Tarde	A Bela e a Fera	Pré	Permanência	- Dramatização
13/08/2012 Manhã	Os três porquinhos	Pré	Permanência	- Roda de conversa - Leitura de história -Desenho
14/08/2012 Tarde	Pluft o fantasminha	Pré	Regência	- Dramatização
16/08/2012 Manhã	Pinóquio	Maternal	Permanência	- Chamada -Leitura de história -Reconto de história
28/08/2012 Manhã	João e Maria	Maternal	Permanência	- Chamada -Roda de conversa - Música - Vídeo
04/10/2012 Manhã	Saci Pererê	Maternal	Permanência	- Chamada -Leitura de história -Desenho
23/10/2012 Manhã	Rapunzel	Pré	Regência	-Roda de conversa -Investigação de personagens - Vídeo

* **Permanência** é a equipe de professores que assumem turmas no CMEI para que os professores regentes possam estudar e realizar o seu planejamento.

* **Regência** é quando o professor tem a responsabilidade por uma turma do CMEI.

QUADRO 6: OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM CMEIS, PARA A PESQUISA “**O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA** NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA- PARANÁ.”

FONTE: A autora (2013).

É possível verificar no Quadro 6 que algumas situações se repetiram, como por exemplo: o período do dia no qual estive nos CMEIs. Curiosamente ao efetuar os agendamentos para observação, somente dois CMEIs o fizeram no período da tarde, a grande maioria deu preferência para o turno da manhã, no horário entre 9h e 10h. A escolha por esse período e horário foi justificado, por parte dos professores, por ser o momento em que na rotina eles fazem com as crianças alguma atividade planejada. Embora eu tenha ressaltado que não necessariamente precisaria ser assim.

Esse fato reforça o que Tristão (2006) concluiu em sua pesquisa: infelizmente os professores não consideram as ações planejadas de cuidado com o mesmo grau de importância, no trabalho com a Educação Infantil. Desta maneira,

com exceção do CMEI Pequeno Polegar, nos outros não tive oportunidade de observar ações de cuidado. Contudo, diante desse fato surge uma questão: o que é uma atividade pedagógica planejada no CMEI? Ostetto (2000) esclarece que o pedagógico na Educação Infantil é um conceito alargado, ou seja:

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos _ em regra papel, lápis, caneta (...), e que resultam num produto **observável** (grifo do autor). O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito na definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação, os tais objetivos colocados hoje, claramente, para a instituição de educação infantil (OSTETTO, 2000, p. 7).

Percebo diante desse conceito que todas as ações com as crianças, principalmente, as de zero a três anos são pedagógicas. E nos agendamentos ocorreu o oposto disso, porque havia uma determinada preocupação por parte de alguns professores, sobre a proposta que estariam executando no momento da minha observação.

Como pode ser observado no Quadro 5 as observações, seja por meio da leitura, da contação ou da dramatização, a história esteve presente na maioria das ações dos professores. Mesmo que anteriormente tenha sido realizada outra atividade. Somente no CMEI João e Maria, a professora não realizou uma ação envolvendo histórias. De qualquer forma, independentemente das atividades realizadas nas observações pude visualizar o uso ou o não uso da ação dramática com as crianças.

Dentre as nove observações, três professores, demonstraram na sua ação com as crianças o correspondente à proposta **professor em ação dramática**. Isso não significa que os outros seis não tenham um potencial de expressividade em suas ações com as crianças, mas somente posso falar do que vi e das impressões deixadas por eles nessas observações. Todos os professores manifestaram em sua prática um modo particular de se relacionar com as crianças.

Nos CMEIS João e Maria, Rapunzel e Pequeno Polegar, pude observar nas ações das professoras a utilização da proposta **professor em ação dramática**. As professoras dos CMEIs João e Maria e Rapunzel, não me surpreenderam na observação das suas práticas, pois as duas em alguns eventos e seminários da RME de Curitiba já fizeram exposição de suas práticas com as crianças. Nestas

exposições seus trabalhos foram tomados como uma referência para essa rede de ensino. E isso foi manifesto também na indicação feita pelas pedagogas formadoras dos NREs que elas correspondem. As duas têm um número acima da média de cursos de formação em teatro, bem como fazem a licenciatura em teatro incentivadas pelas formações continuadas que realizaram pela RME de Curitiba.

Diante desse cenário escolhi proceder à entrevista com a professora do **CMEI Pequeno Polegar**. Percebi que para a pesquisa seria um diferencial, pois ela realizou somente uma formação contínua em que teve contato com a linguagem teatral. Isso despertou em mim o interesse em entrevistá-la uma vez que seus saberes não estavam evidenciados diante dos dados até então produzidos. Esse retorno ao campo foi necessário porque queria compreender as fontes de saberes que mobilizam a sua ação dramática.

3.3 A ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE BEBÊS: TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA

Nessa etapa tive a oportunidade de me comunicar com a professora de bebês, lancei algumas perguntas a ela que expôs sobre suas escolhas e sua trajetória formativa. O intuito era compreender onde estavam localizados os saberes que a mobilizavam em ação dramática com os bebês. Para isso, recorri à **entrevista semi-estruturada**, que para Duarte (2004, p. 3), “(...) são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.”

A entrevista ocorreu no dia 15 de abril de 2013, no início da tarde, conforme fora agendado com a professora. Ao entrar no CMEI a professora é chamada e assim nos direcionamos para uma sala reservada, ela relata que esse horário é mais tranquilo para a saída da sala porque as crianças estavam no momento do sono. É nesse clima de tranquilidade que inicio a entrevista com a professora de bebês.

A entrevista foi gravada em áudio e transcrita integralmente para produzir os dados. Com o objetivo de transpor as informações orais para informações escritas é que escolhi a transcrição como método para esta etapa da pesquisa. Ao transcrever a fala da professora e ao reler, pude retomar pontos de vista e de

entendimento de minha pesquisa. Sendo assim foi também o momento para compreender a relação da professora com os seus saberes.

Isso justifica a importância de sua fala na pesquisa, pois seus saberes são caracterizados por meio do contexto cultural, que por sua vez é localizado num determinado tempo histórico e local.

A vida dos professores é rica de experiências e no contexto de trabalho projetam suas histórias e vivências. Por esse motivo são sujeitos que revelam sua identidade nas relações com o saber. Nessa perspectiva Cunha (1997), ao citar Greenne (1995, p. 84), diz que muitas vezes o professor é tratado como se

(...) não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade (...) sua biografia pessoal foi esquecida, assim como as diferentes maneiras com as quais expressa a si mesmo através da linguagem, dos horizontes que percebe, as perspectivas com as quais olha o mundo.

Dada a importância que cabe houve a necessidade nessa pesquisa em comunicar-se com a docente, apoiada também na ideia de valorizar a sua história, bem como a sua ação docente pela participação na pesquisa. A escolha pela entrevista semi-estruturada se deu tendo em vista os tópicos básicos como ponto de partida para estabelecer um diálogo fecundo com a professora.

As perguntas de base permitiram que a conversação se efetivasse e em alguns momentos tive que intervir para que a professora pudesse falar com mais detalhes sobre determinados momentos. Seu relato sobre a sua entrada na área da Educação Infantil, bem como sua história com o brincar me deram dados significativos para a pesquisa.

A entrevista semi-estruturada permitiu assim uma flexibilidade para aprofundar alguns questionamentos e até mesmo confirmar algumas ideias que havia sido pensada a partir da observação da ação docente da professora de bebês.

4 A AÇÃO DRAMÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS

*Quando a gente acha que tem todas as respostas,
vem a vida e muda todas as perguntas.
Luís Fernando Veríssimo³⁴*

Neste capítulo apresento a análise do estudo baseado na **teoria da relação com o saber** de Charlot (2000). Todos os processos com a pesquisa geraram informações que puderam ser fontes de dados para a análise.

Assim, a análise esteve situada desde a minha busca pelos sujeitos indicados na conversa com os pedagogos formadores, pois ali foi se delineando informações que demonstravam o desafio que viria pela frente. Percebi com isso que não há como fazer uma *“leitura simples do real, sempre sedutora”* (Bardin, 1977, p. 28), há que se aceitar a característica da provisoriedade presente na pesquisa, que pressupõe estudar o cotidiano. Por isso compreendo que, neste estudo, não há como desconsiderar todos os dados obtidos, porque a análise se situou até mesmo nos momentos de dificuldades na busca por respostas.

A análise se constituiu também na etapa das observações diante dos agendamentos com os professores. Essas ocasiões, que por vezes são ações tomadas pelo pesquisador para viabilizar a pesquisa, e desta forma tornaram-se dados a serem explorados.

Ao fazer a interpretação dos dados referentes às observações da prática dos professores, foi possível perceber particularidades presentes nas ações dos sujeitos. Bardin (1977, p. 21) esclarece que *“na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”*. Nesse sentido, não posso desconsiderar a presença repetitiva de algumas atitudes, bem como, algumas variáveis nas ações que foram se desvelando no decorrer da pesquisa.

Sendo assim, organizei a análise e sua apresentação em três temas: 1) a **compreensão** dos professores sobre a ação dramática na Educação Infantil, 2) a **utilização** da ação dramática pelos professores de crianças pequenas e 3) as **fontes de saberes** dos professores para a ação dramática. Estes temas foram analisados tomando como referência a teoria da relação com o **saber epistêmico** de Charlot (2000), a qual o sujeito por sua condição humana está predisposto à

³⁴ Esta frase é de Luis Fernando Veríssimo, escritor, jornalista, humorista brasileiro, filho do também escritor Érico Veríssimo. (in: http://pensador.uol.com.br/autor/luis_fernando_verissimo/, acesso em 11/07/2013).

aprendizagem. Em razão disso, ao encontrar-se com as figuras do aprender propostas por meio do seu contexto social, os saberes são mobilizados.

As três formas de **relação epistêmica** com o saber são: **saber-objeto**, **imbricação do eu na situação** e **distanciação-regulação**. Desta forma, o domínio do objeto vai para além de compreender sua função, ou para que serve. Está situado também no uso que se faz diante de determinado **saber-objeto**, e isto demanda a ação instaurada no copo, ou seja, **imbricação do eu na situação**. E a completude desse domínio do saber epistêmico se efetiva diante da percepção e controle quanto à aproximação ou não na relação com os outros, ou seja, **distanciação-regulação**.

Para Charlot (2000) o que difere o saber epistêmico por meio das três figuras do aprender é a **relação com o saber**.

Em cada uma dessas três figuras do aprender, em cada um desses três processos epistêmicos, há uma atividade, mesmo que seja de natureza diferente (constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com outros e consigo). Em cada uma dessas figuras, em cada um desses processos, há um sujeito, portanto, uma forma de consciência (CHARLOT, 2000, p. 71).

A ação dos sujeitos na relação com os saberes se difere por meio dos processos vivenciados com as figuras do aprender, é um saber que se constrói na relação. Assim apresento a análise:

4.1 A **COMPREENSÃO** DOS PROFESSORES SOBRE A AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A temática referente à **compreensão** dos professores sobre a ação dramática foi analisada por meio da conversa com os pedagogos formadores dos NREs e, principalmente, do meu contato com os professores tanto na observação de suas práticas como na entrevista com a professora de bebês.

Para marcar as observações de suas práticas, primeiramente, liguei para os professores indicados e marquei uma data. Nos agendamentos eu expliquei aos professores sobre o tema da pesquisa e, com isto, percebi certa preocupação com a atividade que estariam realizando no dia agendado. Isto ocorreu na maioria dos CMEIs e, de alguma forma, demonstra a **compreensão** dos professores com relação a sua ação dramática. Tive a impressão de que os professores entendem

que esta ação somente ocorre nas situações em que o trabalho pedagógico está direcionado a linguagem dramática.

Num dos CMEIs observados, por exemplo, a professora no momento do agendamento se justifica dizendo que naquele bimestre estava trabalhando a linguagem visual, que já havia trabalhado com as outras linguagens da arte em outro momento com as crianças. Esclareci a ela que para a pesquisa não havia importância a área de formação humana que ela estaria trabalhando, pois a minha intenção era observar a sua relação com as crianças.

Mesmo eu tendo explicado da não necessidade de mudar o planejamento as práticas com histórias foram as que mais se repetiram nas observações. Como pode ser visto na Figura 4, a leitura, a contação e a dramatização de histórias foram presenças marcantes nas propostas dos professores observados.

Práticas com leitura de histórias	Práticas com dramatização de histórias	Práticas com contação de histórias	Outras práticas
<ul style="list-style-type: none"> •CMEI O gato de botas •CMEI Os três porquinhos •CMEI Saci Pererê •CMEI Pinóquio 	<ul style="list-style-type: none"> •CMEI Pluft o fantasma •CMEI A Bela e a fera 	<ul style="list-style-type: none"> •CMEI Pequeno polegar 	<ul style="list-style-type: none"> •CMEI João e Maria •CMEI Rapunzel

FIGURA 4: LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS COM HISTÓRIAS DA PESQUISA “O PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ”.
FONTE: A Autora (2013)

A Figura 4 mostra um indício de que a ação dramática é uma estratégia que no entendimento dos professores, está relacionada a um enredo, ou seja, a uma história. Esta compreensão eu já havia identificado na etapa de identificação dos professores, em conversa com um dos pedagogos formadores. A pedagoga formadora do NRE A, ao indicar uma professora, ressaltou que ela havia realizado uma boa contação de histórias numa reunião do NRE. Esta fala já apontava uma

determinada compreensão dos sujeitos de que práticas com histórias podem ser consideradas uma ação dramática de professores.

Certamente que as histórias podem proporcionar um meio para a ação dramática, mas não é exclusivamente neste momento que o drama deva se constituir. A utilização do drama com as crianças é uma ação mobilizadora, porque vai além do que o texto pode proporcionar, está presente em todas as relações estabelecidas com elas.

Essa ideia do uso da dramatização advinda de um texto, um roteiro, ou um pré-texto, é muito comum nas propostas tradicionais de teatro. No entanto, a proposta **professor em ação dramática** vai além da vivência com o texto e da experiência de teatro para crianças. O **professor em ação dramática** é mobilizado no fazer docente **com** as crianças.

Como visto na Figura 4, em dois CMEIs a dramatização foi a prática escolhida pelas professoras para o dia da minha observação. No **CMEI A Bela e a Fera** percebi que a professora com frequência trabalha a dramatização para as crianças, pois vi que elas reconheciam e esperavam a personagem Bruxa que a professora trouxe naquele dia para elas. Contudo, percebi que aquele momento havia sido preparado especialmente para a minha observação. De alguma forma, senti que houve a tentativa de mostrar aquilo, que no julgamento da professora, era o que a pesquisadora queria ver.

No **CMEI Pluft o fantasma** também houve dramatização e foi permitida a minha entrada na sala da professora no momento em que estava tudo preparado para que esta prática se concretizasse. Ela fez uma dramatização com formas animadas³⁵, em que canetas coloridas eram os personagens que ganhavam vida em suas mãos. E nessa situação também percebo que a professora planeja a minha observação para o momento em que faria a dramatização. Isso me fez deduzir que a compreensão dos professores acerca da ação dramática está situada na ideia de que precisa haver um texto prévio.

Outra situação que mostrou a compreensão dos professores sobre a ação dramática foi o uso da **caracterização cênica** para realizar a ação proposta. Na primeira etapa da pesquisa, a pedagoga formadora do NRE B, esclarece da sua

³⁵ Nesse estudo se entende formas animadas conforme o conceito de Amaral (1996), no qual determina que o teatro de animação “é um gênero no qual se fundem o teatro de bonecos, de máscaras e de objetos (p. 19)”.

dificuldade em visualizar um profissional com o perfil solicitado. Ela diz que muitos se caracterizam e gostam de utilizar figurinos, mas no dia a dia não tem facilidade para se comunicar com as crianças, conforme eu havia esclarecido.

Na observação do **CMEI A Bela e a Fera**, pude perceber que a caracterização cênica é um elemento que demonstra seu entendimento sobre prática de dramatização para as crianças. A professora após a sua apresentação comentou comigo, que com frequência se caracteriza e se apresenta para a turma do pré, mas nunca faz nas turmas de berçário. Sua justificativa é porque a caracterização os assusta e eles choram. Isso denota que para esta professora a ação dramática está aliada ao uso da caracterização cênica, e por isso há um impedimento de trazer tal proposta para os bebês.

Outra compreensão sobre a caracterização cênica me foi também demonstrada nos agendamentos, por coincidência os dois CMEIs que tinham como proposta a dramatização ocorreram no período da tarde. Nesse sentido se mantêm a reflexão sobre o tempo de preparação. Será que as práticas com a dramatização necessitam um maior tempo de preparo dos profissionais? Será o uso de figurinos, acessórios cênicos e maquiagens um motivo para a demanda de um tempo diferenciado na rotina do CMEI, que justifiquem a escolha pelo período da tarde? Se isso se faz necessário para uma ação dramática do professor, certamente que se torna inviável tal proposta, em meio a rotina com as crianças que demandam a diversidade e **integração de funções**, (Oliveira-Formosinho, 2002) que são imprescindíveis com os pequenos.

Ainda sobre a caracterização cênica se faz interessante refletir sobre a fala da professora de berçário do **CMEI Pequeno Polegar**, quando lhe pergunto sobre a sua atuação dramática com os bebês da sua turma, ela me diz:

(...) eu atuo para eles com meu personagem Bambolelê, que usa uma saia grande que fica na sala como móbile (...) Eu sou muito tímida, então sinto que quando uso um fantoche, uma roupa, uma máscara, me sinto uma outra pessoa. Acho que é por isso que eu sempre estou vestindo um chapéu diferente na sala. (Trecho da entrevista com a Professora Julieta³⁶, em 15/04/2013)

A fala da professora demonstra que a sua compreensão acerca da ação dramática está relacionada ao seu personagem, que faz uso de figurino, no caso

³⁶ Em entrevista a professora do **CMEI Pequeno Polegar** optou-se nesse estudo, em trocar seu nome para garantir seu anonimato.

uma saia. Assim como o uso de bonecos. Segundo ela a caracterização cênica é uma estratégia que utiliza para se sentir segura, é a maneira que encontrou de esconder sua timidez.

Outra estratégia visualizada pela professora para atenuar uma demanda de tempo na caracterização cênica está no fato de que sua personagem usa uma saia que está acessível às crianças em outros momentos como móbile. Isso demonstra um entendimento de que para a ação dramática não há necessidade de caracterização cênica que demande um tempo grande para sua viabilização.

Pude visualizar o uso da proposta **professor em ação dramática** nas ações observadas dessa professora tanto no momento de contação de histórias, utilizando bonecos de luva. Mas em outras ações observadas ela não fazia uso de caracterização cênica, e a ação dramática se fez presente. Isso significa que de certa forma, a professora embora utilize a ação dramática em outros momentos, no seu entendimento essa ação só ocorre mediante o uso de elementos cênicos.

O mesmo entendimento foi percebido nas professoras dos **CMEIs João e Maria e Rapunzel** em que também houve a demonstração do uso da estratégia **professor em ação dramática**. Embora as duas professoras não tenham trabalhado exclusivamente com as histórias e muito menos tenham usado a caracterização, ambas no momento do agendamento perguntaram se tinham que trazer personagens que costumam trabalhar com as crianças. Nas duas situações disse a elas que não havia necessidade de mudar seu planejamento para a minha observação.

Para concluir, verifiquei pela análise que a **compreensão** dos professores sobre a ação dramática refere-se às propostas da área de formação humana linguagem dramática, e ao uso dos elementos dessa linguagem: o texto, a caracterização e o personagem.

Esta conclusão permite considerar que o **professor em ação dramática** é uma prática que pode se concretizar nos planejamentos da linguagem dramática. Assim como tem espaço para as práticas com histórias, contos, e toda a magia que um bom enredo pode proporcionar, como a caracterização cênica, o uso de formas animadas e os demais elementos que caracterizam essa linguagem. No entanto, a sua concretização se estabelece para além dos planejamentos dessa área de formação humana e do domínio exclusivo dos seus elementos, pois não reside somente nisso a garantia de que essa prática ocorra efetivamente.

É importante ressaltar que para Charlot (2000, p. 64) *“um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros”*. Dessas acepções conclui-se que o **professor em ação dramática** é uma prática para além do domínio do **objeto-saber** se concretiza por meio da relação desse saber com as crianças.

4.2 A **UTILIZAÇÃO** DA AÇÃO DRAMÁTICA PELOS PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS

Os dados produzidos referente às observações das práticas dos professores participantes da pesquisa me ofereceram o suporte necessário para a análise do tema referente à **utilização** da ação dramática. O qual se estruturou nos seguintes sub-temas: 1) a ação dramática nas práticas de leitura de histórias; 2) a ação dramática nas práticas de dramatização; e 3) a ação dramática nas ações do cotidiano pedagógico. A seguir apresento a análise desses subtemas.

4.2.1 A ação dramática nas práticas de leitura de histórias

Nos sete CMEIs em que as observações foram agendadas no período da manhã, estas ocorreram sempre por volta das 9h30. A justificativa por parte da grande maioria dos professores por esse horário era de que as crianças já haviam chegado, já estavam alimentadas e, então, era o momento pensado na rotina destes CMEIs, para a intervenção pedagógica. Obedeci à regra estabelecida pelos docentes, embora concorde com Ostetto (2000):

(...) o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que não é uma atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos (OSTETTO, 2000, p.7).

O fato é que: na escolha do período pude perceber situações que se repetiram. Como exemplo, nos **CMEIs Pinóquio e Saci Pererê**, ambos estava sendo realizada a chamada no momento em que cheguei à sala. E por coincidência as docentes prosseguiram suas atuações com a leitura de uma história.

No **CMEI Pinóquio** a professora ao fazer a chamada das crianças utilizou uma música e foi expressiva ao cantar. Bateu palmas e as crianças reagiram cantando, na sequência uma criança de cada vez procurou seu nome entre os

crachás, para colocar num mural. Numa ação simples e, possivelmente, rotineira ela demonstrou especificidades que são inerentes ao professor que trabalha com crianças pequenas. Conforme as DCNEI (2010) as práticas pedagógicas têm dois eixos que o norteiam: as **interações** e a **brincadeira**, devido a isso é necessário garantir experiências que “*promovam conhecimento de si e do mundo (...) expressão da individualidade (id., p.25).*” Sendo assim a chamada na Educação Infantil é um momento especial que permite que as crianças possam se reconhecer, bem como reconhecer seus colegas da sala.

É uma ação que contribui para a construção da identidade das crianças, por isso é relevante a atenção da professora nessa atuação pedagógica. Nessa ação a professora mostrou-se expressiva e aproximou-se da proposta **professor em ação dramática**, muito mais do que quando esteve envolvida com a história.

A chamada feita no **CMEI Saci Pererê** ocorreu de outra forma, a professora ao realizá-la chamou oralmente as crianças, entregou o crachá a elas e pediu para que colocassem no mural. Posteriormente a chamada procedeu-se a leitura de história para isso ela arrumou os tatames num canto da sala e as crianças sentaram-se. Nas duas situações elas contaram com a ajuda de outras duas professoras da sala, que se sentaram nos cantos superiores uma de cada lado. Coincidentemente nas duas situações havia um combinado para que as crianças sentassem-se da mesma forma. A função das professoras que estavam sentadas nos cantos superiores era a de manter as crianças quietas **prestando atenção** na história que a professora lia.

Percebo que as duas professoras em observação são expressivas na leitura e as crianças mostraram-se curiosas e envolvidas com o enredo. Elas expressavam sentimentos e correspondiam à história lida, mas não podiam mudar suas posições corporais. Embora algumas não resistissem e, por vezes, se movessem, ao que eram repreendidas pelas professoras que estavam com a função de contê-las corporalmente.

Percebo na ação das duas professoras que estavam sentadas junto das crianças um incômodo generalizado com as que não estavam sentadas exatamente como havia sido determinado. Ficavam a todo o momento pedindo para que prestassem atenção. Embora aos meus olhos essas crianças já estivessem fazendo isso, nenhuma delas havia saído do espaço delimitador, somente não estavam sentadas como as professoras queriam. Diante disso, questiono: será que o fato de

não estarem todas sentadas da mesma maneira é motivo para concluir que as crianças não estavam atentas à história?

No **CMEI O gato de botas**, também estive no momento da leitura de história, a diferença é que ao entrar na sala as crianças já estavam sentadas, e pareciam estar esperando a minha chegada para ouvir a história que a professora ia ler. A professora também era expressiva em sua leitura e contou com a participação de outro professor para **conter** as crianças. A participação das crianças se restringe a oralidade, o objetivo da atividade talvez não previsse que as crianças usassem o corpo para se expressar. Mas a questão é: para compreender as histórias as crianças necessariamente precisam manter-se sentadas num espaço delimitador com o corpo imóvel?

Essas questões favorecem o entendimento da **reação** das crianças quando estão envolvidas na relação com as ações expressivas dos professores. Estas professoras ao proceder à leitura da história utilizaram para além do objeto-saber livro, recursos corporais expressivos, visualizados através: da voz, das entonações e pausas, do olhar, do movimento das mãos, ou seja, havia ali uma ação dramática. Provavelmente estes professores compreendem que diante da sua ação expressiva com as histórias, as crianças pequenas não se manteriam sem **reação** corporal, talvez por isto houve a intenção de fazer com que se mantivessem imobilizados.

Diante disso, ficam instaurados alguns questionamentos: a que se deve a imobilização corporal de crianças pequenas, se a comunicação delas se manifesta pelo corpo? Será que na intenção de que a oralidade prevaleça não se tem estabelecido um menosprezo pela reação corporal da criança? Estar todas as crianças sentadas da mesma forma faz delas ouvintes? Por que não se podem reagir expressivamente as ações também expressivas do professor?

A leitura de história também foi uma ação que se repetiu no **CMEI Os três porquinhos**, com a diferença de que nessa situação o professor dividiu a turma em dois grupos. Nessa divisão, um grupo ficou com a outra professora que os conduziu em fila para o refeitório. O restante da turma, aproximadamente dez crianças, ficaram com o professor que logo os conduziu também em fila para uma sala pequena com almofadas no chão e um sofá. Nesse caso, o professor se manteve sentado no sofá e as crianças nas almofadas, assim ele procedeu à leitura do livro.

Sinto que o professor ficou inibido com a minha presença e talvez isso justifique o fato dele ter se engasgado na leitura, bem como ter utilizado poucos gestos expressivos. O texto era grande e faltavam pausas. Sendo assim, percebi que a maioria das crianças não manifestava muito interesse pela história, pois não tinham tempo para imaginar as cenas contidas no enredo. E isso preocupava o professor que, constantemente, chamava atenção de duas crianças, em especial. Em seguida, ao proceder ao reconto da história o professor mostra as ilustrações do livro e, nesse momento, percebo que as crianças expressam maior interesse pela história.

Esta observação também me fez refletir acerca da participação das crianças por meio da **reação** delas. O professor procedeu à **ação** de leitura, porém com pouca expressividade, diante disso percebo que a **reação** das crianças é a de desinteresse pela história lida. Ele age chamando a atenção das duas crianças que estavam conversando e se cutucando. Separa-as e uma delas fica sentada ao lado dele no sofá. Essa ação não promove um maior interesse das crianças, somente quando ele termina de ler e mostra as imagens do livro percebo que as crianças se mostram mais interessadas.

As crianças se utilizam de estratégias que geram mudanças nos adultos por meio de suas **reações**, certamente que o professor não havia previsto colocar uma das crianças sentada ao seu lado ao planejar essa ação docente. Agiu dessa forma para conter a criança que havia se manifestado de maneira adversa ao que ele havia planejado. Dessa perspectiva, se reflete sobre a real possibilidade de prever tudo, pois há ações imprevistas das crianças que merecem reconhecimento na ação docente. São situações inusitadas que são expressas por meio das **reações** das crianças.

Características que estão presentes numa **pedagogia da situação** (Barret, 2007), que no cotidiano com as crianças pode-se visualizar, por meio da capacidade de escuta, do estar atento à situação pedagógica de maneira a alterar o planejamento caso as circunstâncias exijam isso. Para Nóvoa (1989) quando se fala em expressão dramática se faz necessário perceber que nem tudo pode ser planejado, pois é relevante considerar as respostas das crianças diante das **ações** dos professores.

Ora, é forçoso reconhecer que a expressão dramática sempre defendeu uma pedagogia da situação, que se alimenta da capacidade de responder

de forma adequada a propostas e a realidades inesperadas. A revalorização do durante concede-lhe um novo estatuto e uma nova importância acrescida: em educação, é o processo que marca a diferença (NÓVOA, 1989, p. 16).

A **reação** das crianças não poderia ser diferente, elas se manifestam pelo seu corpo, que é sua principal forma de comunicação. Desta forma, como dizer que a participação das crianças não ocorreu? Talvez não tenha se estabelecido diante da intencionalidade do professor que, provavelmente, estava localizada na compreensão do enredo pelas crianças. Mas elas participaram dizendo corporalmente ao professor, que para isso ocorrer é necessário mais **ação** com o objeto-saber livro.

O fato é que nesses quatro CMEIs em que a leitura de história predominou, percebi que os professores ao utilizar o livro como **objeto-saber**, são de uma maneira geral expressivos. Contudo, percebo que embora haja a **ação** expressiva por parte dos professores, a **reação** das crianças era contida, pois não podiam se expressar corporalmente.

4.2.2 A ação dramática nas práticas de dramatização

Nos **CMEIs A Bela e a Fera e Pluft o fantasminha**, foram os únicos em que estive no período da tarde e, por coincidência, em ambos observei práticas de dramatização para as crianças. Embora o **professor em ação dramática** não seja uma proposta oriunda exclusivamente de uma dramatização por parte dos professores, as práticas observadas demonstram o entendimento e a forma como as professoras utilizam sua ação dramática. Nessas apresentações percebi que as crianças estavam altamente envolvidas com a situação imaginária.

No **CMEI A Bela e a Fera**, a professora entrou na sala caracterizada de bruxa, com uma sacola cheia de livros e as crianças demonstraram alegria com a sua chegada. Percebi que elas estavam fascinadas e envolvidas, contudo é necessário refletir sobre a forma como foi permitida a participação delas como plateia. Havia um acordo anterior da não possibilidade das crianças de saírem de suas cadeiras, ou seja, a participação corporal se manteve restrita. Esse acordo fora estabelecido antes da chegada da Bruxa com a outra professora que estava na sala. Nesse caso essa professora assumiu, durante todo o tempo, a função de **conter** as crianças durante a dramatização.

Havia uma **reação** manifesta das crianças diante da dramatização da professora, mas como não podiam sair de suas cadeiras, fiquei imaginando que se pudessem fazê-lo haveria se estabelecido uma **relação** mais efetiva.

No **CMEI Pluft o fantasma**, a dramatização da história ocorreu por meio da animação de canetas coloridas. A professora criou uma voz diferenciada para cada personagem e envolveu as crianças em sua ação expressiva. Ela e as crianças estavam sentadas no chão, todos próximos uns dos outros. Nesse caso, percebo que a professora não mantém uma formação rígida de plateia e a outra professora da sala também não se preocupa em conter o corpo das crianças, ela passa o tempo todo tirando fotos.

Percebo que as crianças estavam encantadas com a história e sinto que elas acompanham todas as cenas. Contudo num determinado momento, uma das crianças pega nos cabelos da professora, num gesto afetuoso, no qual ela reage saindo da história, e de maneira ríspida, chama a atenção da criança.

Nessa ação, embora as crianças estivessem anteriormente envolvidas com a história, insere-se uma abrupta ruptura da fruição delas. Houve a quebra de um código estabelecido no momento em que a professora deu vida aos personagens. Não que essa quebra não pudesse acontecer pela professora ao considerar como experiência de teatro o **distanciamento**³⁷. Mas para isso seria necessário uma intencionalidade e naquele momento percebi que não era esse o objetivo da professora.

A reação dela, de rejeição ao toque da criança em seus cabelos, demonstrou que a intenção era continuar a história e aquela ação da criança foi um incômodo, ao que ela não hesitou em manifestar reagindo. As histórias também emocionam, aproximam as pessoas e as crianças reagem a isso corporalmente. O toque de carinho, de afago nos cabelos da professora foi uma manifestação espontânea daquela criança para com ela. Nesse caso é possível observar indícios de **ação** dramática da professora, **reação** das crianças, mas de certa forma uma negação da **relação** que pode ser estabelecida por meio dessa situação.

³⁷ Segundo Aslan (2005, p. 166), “*distanciar é dar-se o tempo para mostrar todas as faces de um objeto ou de uma situação, em vez de fazê-las passar a quente num grande movimento, como um prestidigitador. É atribuir ao referido objeto, à referida situação, o peso da reflexão e da presença do ator que critica ou aprova o que mostra, e quer ressaltar o lado “estranho” de um evento.*” O conceito de **distanciamento** se estabelece na cena teatral a partir das ideias de Bertold Brecht, considera que algum momento da cena pode haver uma ruptura para dizer a plateia de que estão tendo uma experiência teatral, de que o que estão visualizando não é realidade, no intuito de promover a reflexão da plateia.

Acredito que essa posição das professoras que dramatizaram para as crianças reflete seu entendimento acerca da plateia **não participante**. Situação em que não é permitido a plateia falar, mover-se, ou tocar. A participação se faz pela visualização e a imaginação, características oriundas da ideia do espectador passivo.

Quanto a isso, trago à reflexão o conceito de Boal (1991, p. 180) sobre o espectador passivo: *“espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude!”* Permeada por esse conceito, creio que restringir a participação das crianças é negar-lhes a oportunidade de exercitar sua humanidade, que é manifesta pela sua ação dramática. E então argumento: como considerar nas práticas de dramatização as características primordiais relativas à pequena infância? Onde está o fazer? O mover-se? O encantar-se? O direito de se afetar?

Persistiu nesses seis CMEIs observados, a ideia de que para estar atenta a uma história lida, ou dramatizada, a criança pequena necessita estar imobilizada corporalmente. Ainda permanece o conceito de que um professor que domina a turma é aquele que consegue mantê-la quieta.

As crianças da pequena infância apreciam as histórias e ao ouvi-las se envolvem com o enredo, fantasiam, se identificam com os personagens porque mexe com o seu imaginário. Sendo assim, elas têm necessidade de se expressar diante das histórias que as encantam, é compreensível que para elas é muito difícil ficarem quietinhas, paradas somente ouvindo. Isso foi demonstrado nas observações porque em muitos momentos no meio do processo com a história, argumentavam sobre alguma cena que lhes chamavam a atenção. Diante disso a **reação** dos professores observados demonstrou de alguma forma uma ideia sobre o seu conceito diante da criança em relação a sua experiência com a história.

Essa situação tem relação com um rigor disciplinante estabelecido pela coerção dos corpos no qual a pesquisa de Lombardi (2011) trata, ao esclarecer que:

Essas velhas heranças a que fomos submetidos nos colégios, considerados pormenores, e que irrefletidamente reproduzimos com nossas crianças, prolongam o rigor da grande disciplina que enquadra o sujeito no tempo e no espaço, na ordem e na pressão. Estes **detalhes** (grifo da autora), tais como o domínio da fila, são parte da técnica de sujeição que vai constrangendo lentamente, dia a dia, o corpo infantil a fim de transformá-lo em corpo-dócil, corpo-mecânico, corpo-máquina. Desta forma coerciva estamos educando os corpos. Ensinando-lhes que para a formação de um ser disciplinado há uma vigilância para cada movimento, uma duração e

uma amplitude permitidas, um controle minucioso de cada gesto (LOMBARDI, 2011, p. 135).

Em função disso, não é permitido que as crianças possam sentar da maneira que desejam no momento em que estão ouvindo uma história por seus professores. E não lhes é permitido se aventurar na magia que a história pode proporcionar, porque o mais importante é que compreendam o enredo que o livro propõe. Esse conceito tira da criança o direito a expressar suas emoções, pois “*é pelo gesto que a criança consegue encontrar a mais funda e verdadeira manifestação das suas emoções (NÓVOA, 1979, p. 6)*”.

A proposta **professor em ação dramática** não foi utilizada por esses professores ao ler ou dramatizar uma história, principalmente, pelo fato de não permitir a participação efetiva das crianças. A proibição quanto à manifestação corporal delas, nessas situações, é uma forma de tirar o direito de se expressarem.

O **professor em ação dramática** difere-se desse encaminhamento porque nessa proposta o docente em primeiro lugar considera as manifestações das crianças. Não somente no plano imaginativo ou visual, mas principalmente alojados na sua possibilidade de fazer junto com o professor, na relação com a ação dramática. O **professor em ação dramática** não é uma estratégia para o docente fazer teatro para as crianças, mas sim dramatizar com elas, e nisso reside seu diferencial.

A **ação** dos professores promove uma **reação** das crianças e isso pode se efetivar numa retomada de ação que se estabelece na **relação** com elas. A **relação** ao ser considerada diante da **ação** do professor e **reação** das crianças na ação dramática está de acordo com a teoria do saber epistêmico de Charlot (2000). Principalmente quando adverte que a **relação** é o que diferencia as figuras do aprender, as quais são: **saber-objeto, imbricação do eu na situação e distanciação-regulação**.

Para esse autor o aprender só se estabelece por meio da **relação**. Então se pergunta: quais relações podem ser estabelecidas para além da leitura do livro, instauradas a partir do domínio desse **saber-objeto**? Quais relações podem ser estabelecidas para além da leitura expressiva de uma história, ou de uma dramatização de história para além do gesto expressivo, instaurado a partir da **imbricação do eu na situação**?

Nesse caso resta admitir a participação das crianças pequenas. Pois a **reação** delas é um alimento para a próxima ação dramática do professor, que assim é tomado por suas intencionalidades, não se faz no esvaziamento.

O **professor em ação dramática** se faz tomando em consideração atos conscientes que preveem um lugar para a participação das crianças, pode ser desencadeada por meio das suas reações. Independente do que o professor planejou e os objetivos que o levaram para a ação, as crianças diante de sua expressividade não se manterão isentas. Por isso é preciso levar em conta e admitir o direito delas nessa participação. Ao professor é necessário regular as suas ações de modo a permitir a autoria das crianças e distanciar-se propositadamente quando sentir que há necessidade. Têm-se tão somente instaurada a **distanciação-regulação**, no qual a **relação** é o ponto chave.

4.2.3. A ação dramática nas ações do cotidiano pedagógico

A utilização da proposta **professor em ação dramática** se faz em meio à combinação da **ação** dramática do professor, com a **reação** manifesta das crianças que gera a **relação** entre eles. Pude observar a utilização dessa proposta nos **CMEIs João e Maria, Rapunzel e Pequeno Polegar**.

No **CMEI João e Maria**, ao adentrar a sala fui convidada a ficar na roda de conversa com as professoras e as crianças. Todos estavam sentados e no meio da roda havia um cartão grande com a foto de morangos. Todos cantavam uma música que falava sobre uma chuva de morangos. Assim deu-se início a uma conversa sobre os morangos, a professora acolhia as falas das crianças, e fazia algumas perguntas para eles sobre o assunto, de acordo com as hipóteses levantadas por eles.

A professora mostra as crianças uma bacia repleta de morangos, e antes da degustação ela desperta a curiosidade deles cheirando os morangos, ao que eles se manifestam. Depois disso passa para elas também cheirarem os morangos. Cada uma pega um e come. A professora também come e ao fazê-lo se mostra expressiva nessa **ação** demonstrando com seu gesto a sensação de que está gostando do morango. As crianças comem também e vejo que algumas imitam o gesto da professora.

Ela pergunta a eles sobre o gosto do morango, se é azedo, doce o que acharam, e assim permite que as crianças falem sobre essa experiência. Depois passa a bacia novamente para que todas as crianças da roda comam mais um morango. E a situação se repete.

Enquanto a professora vai atuando com as crianças na roda de conversa, as outras duas professoras organizam uma apresentação com projeção na parede, para a próxima intervenção. Com tudo preparado, as professoras conversam com as crianças pedindo para que se lembrem das atividades da semana anterior em que elas haviam feito a imitação de animais. Elas falam um pouco sobre e a professora ajuda-os a lembrar de alguns fatos. Na sequência inicia a projeção. Nos vídeos são mostrados alguns animais e, posteriormente, a filmagem das crianças da sala executando a imitação desses animais.

As crianças se veem no vídeo e ficam surpresas, ao mesmo tempo em que se reconhecem, mostram seus colegas da turma. A professora vai retomando com eles os gestos dos animais e os sons produzidos por eles. As crianças correspondem. A **reação** delas é de expectativa conforme vão assistindo ao vídeo e, ao mesmo tempo, expressam corporalmente o que veem. São incentivados pela professora, pois ela faz os gestos junto com elas.

Já na roda de conversa conduzida pela professora, observa-se sua **ação** dramática, ao agir expressivamente com as crianças. Isso foi percebido por mim tanto na acolhida das respostas delas, quanto na sua **ação** de degustação dos morangos. Até mesmo na sequência do encaminhamento quando as crianças assistiam ao vídeo da imitação dos animais, realizadas num momento anterior. Percebi que diante do vídeo a professora não se continha somente em mostrá-lo para elas, necessitava fazer os sons, os gestos dos animais e incentivava as crianças nessa direção.

O mesmo ocorreu no **CMEI Rapunzel**, a professora havia dividido a turma e, assim, metade ficou com ela e a outra metade com as outras professoras assistindo a um vídeo. O grupo que estava com ela imitava sua voz sussurrada. Nessa **ação**, a intenção da professora era não atrapalhar o outro grupo e ao mesmo tempo era uma estratégia para que não desvendassem antecipadamente a proposta que posteriormente iriam participar. Percebo que essa **ação** é imitada pelas crianças, mesmo que a professora não tenha solicitado isso a elas. Ela fala sussurrando e as crianças respondem sussurrando também.

Junto ao seu grupo, a professora diz para fazer de conta que são detetives com uma importante descoberta. Assim ela deu a eles uma lupa e pediu para observarem figuras que sugeriam uma determinada história. Percebo que ela incentiva as crianças na construção de hipóteses, mesmo que estas estejam longe do contexto, ela acata suas falas e acrescenta dados de maneira interrogativa para que elas possam chegar à conclusão por si mesmas.

Visualizo que todas as crianças estão envolvidas nessa **ação** junto com a professora, mesmo não havendo uma uniformização dos seus corpos. Uns estavam deitados de bruços olhando para as figuras, outros sentados e uma menina estava em pé. Percebo que a professora não demonstra preocupação pelo fato da menina estar em pé, me parece que naquele momento o mais importante era o envolvimento na ação investigativa. A qual havia alcançado, porque todas as crianças estavam junto com ela, pensando sobre os personagens dos cartões e da possível história que viria a ser a partir destes personagens. A calma da professora ao conduzir as crianças para a ação de descoberta da história era expressa por meio da voz sussurrada, que as crianças imitavam.

No **CMEI Pequeno Polegar**, também percebi na ação da docente a proposta **professor em ação dramática**. Foi a única observação em que tive a oportunidade de estar num berçário.

Ao entrar na sala da professora ela me pede que eu vista uma meia sobre os meus sapatos para não contaminar o chão, bem como uma touca, pois naquele momento ela e suas colegas estavam alimentando as crianças. Enquanto calço a meia ela me avisa para eu não me importar porque uma das crianças pode chorar por estar em adaptação³⁸. Como ela havia previsto o bebê em adaptação chorou, mas logo parou.

Essa situação demonstra uma das especificidades da Educação Infantil pronunciada por Oliveira-Formosinho (2002): **a vulnerabilidade**. O bebê em adaptação expressou uma **reação** com a minha presença no seu ambiente, reagiu diante de uma pessoa estranha que adentra o espaço que ele está conhecendo e estabelecendo vínculos. Contudo a **sutileza** (Tristão, 2006) como uma marca

³⁸ O termo **adaptação** na Educação Infantil significa o respeito ao tempo que cada criança pequena necessita ao ingressar pela primeira vez no contexto educativo, trata-se de uma mudança significativa para a criança, principalmente aquelas que até então conviviam, por exemplo, somente com os pais. Num novo contexto terá que conviver com outros adultos, que são desconhecidos para ela e, ao mesmo tempo, com outras crianças. Portanto, é necessário respeitar esse tempo de adaptação que varia de criança para criança.

revelada na **ação** do professor que atua com os pequenos pode ser observada na professora, ao me alertar sobre esse fato. Isso demonstrou de certa forma, que ela tem um olhar atento às crianças com as quais atua, ao antecipar e prever as suas **reações**.

Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura-ambiente para deixá-la mais confortável, cobri-la em um dia frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanista e emancipadora, plena de significados, e o descaso, características das práticas desumanizadoras voltadas para o conformismo e para a subalternidade (TRISTÃO, 2006, p. 40).

Ao mesmo tempo em que a criança em adaptação chorava, as outras crianças demonstravam curiosidade com a minha presença. No início a minha presença tirou um pouco o foco delas, mas com o tempo percebi que elas se voltavam a outros afazeres que estavam previstos. Algumas eram alimentadas pela professora e suas duas colegas de sala, outras estavam espalhadas pela sala com vários brinquedos em volta. Talvez pela própria especificidade na atuação com bebês, foi a única oportunidade que tive de presenciar um momento em que a professora estava alimentando as crianças.

Essa experiência foi de grande valia para este estudo, porque pude confirmar que o **professor em ação dramática** não é uma proposta para uso restrito. É uma proposta que pode se efetivar em qualquer momento da rotina com crianças pequenas, difere da ideia de que ela precisa constar somente dos encaminhamentos que objetivam as linguagens artísticas ou as propostas em que as histórias estejam no encaminhamento.

Observo a professora na ação de alimentá-los, cada criança por vez, mantêm-se sentada em frente a ela. Ela então me conta que às vezes as crianças não querem comer, mas disputam a cadeira, elas gostam de estar a frente dela. Percebo que isso procede porque ela oferece o alimento a uma criança que vira o rosto, mas mantêm-se sentada, resisti e não quer ceder o lugar para outra criança.

Isso indica que de alguma forma a criança efetivou um significado a essa **ação**, pois ao ser alimentada pela professora tem um momento que é somente seu. O fato de a criança disputar de alguma forma o espaço, em que pode ser efetivada uma **relação** em que a atenção é só sua, indica a importância que ela remete a essa

relação com a professora. É uma maneira de a criança expressar corporalmente aquilo que deseja, por meio de uma linguagem que pode até mesmo não ser compreendida pelos adultos (Souza, 2010), mas nesse caso foi identificada pela professora, é a sua **reação** diante da **ação** dela.

Do outro lado, as outras crianças que já haviam se alimentado mantinham-se calmas e assim que as profissionais acabaram a professora iniciou uma proposta de roda com elas.

Enquanto isso as outras professoras preparavam a sala, guardando alguns brinquedos que estavam espalhados, recolhendo os bibeiros das crianças, reorganizando o ambiente para as próximas intervenções. A professora conduzia a roda, ao cantar músicas do cancionário popular, e as crianças interagiam ao brincar de mãos dadas.

Nesse momento, percebi que a maioria delas estava envolvida com a professora nessa **ação** executada e isso se manteve por uns dez minutos aproximadamente. Percebo que essa **ação** é uma espécie de chamada para outra intervenção, pois ela vagarosamente pé ante pé, sai da roda ao que a maioria das crianças a acompanham com o olhar. Chega até a porta de um armário de madeira e dá três batidas fortes. E então começa a chamar: *_Seu lobo! Seu lobo!* Observo a minha frente a presença de um código que foi criado entre a professora e as crianças relacionado com a história dos três porquinhos. Pode ser que essa seja a história preferida delas. O que se percebe é que ali foi estabelecida uma **relação** com essa história, configurada pelo gesto da professora ao bater na porta. Essa **ação** chama a atenção das crianças.

A professora criou um gesto que na **relação** com elas produziu sentido e assim transformou-se num código que indica que ao bater na porta do armário alguma experiência com essa história eles terão. Ela não precisa dizer verbalmente para as crianças que irá contar essa história, pois com essa **ação** as crianças já identificam isso. Nesse momento observo que uma das crianças vai até o armário e imita a mesma **ação** da professora. Ela o incentiva e depois me dirige o olhar no intuito de ressaltar essa **reação** da criança que a está imitando.

Aos poucos monta um cenário de papel com fantoches sobre uma mesa e passa a contar a história dos três porquinhos. Percebo que ela não se preocupa em deixar as crianças na situação de plateia fixa, pois algumas estavam sentadas pela sala, outras de pé, ou engatinhando, ou sentadas a sua frente. Dois bebês ficaram

no colo de outra profissional, e os outros estavam envolvidos com a professora, olhando os fantoches que ela manipulava, participando da **ação**.

Percebi a participação dos bebês pelos seus gestos, alguns davam **gritinhos** ao ver o fantoche nas mãos da docente, outras não se continham e jogavam os braços para cima, como se fossem apanhar o fantoche. Um bebê que estava no colo de outra profissional ria da situação e olhava para esta professora, ao que ela correspondia. Essas **reações** dos bebês expressam a sua comunicação não-verbal, ao que Lombardi (2011, p. 124) adverte;

(...) a redescoberta da comunicação não-verbal dos bebês em seus primeiros gestos e suas primeiras imitações, deve colocar em questionamento o uso da palavra: em que momento se faz necessária, em que contexto é fundamental e qual é seu lugar enquanto meio de comunicação.

Pude visualizar nesse contexto, que havia um entrosamento entre as professoras dessa turma, assim como o vínculo estabelecido entre as crianças e elas. Observei que não era a primeira vez que a professora levava essa história para as crianças, pois algumas vezes elas antecipavam as **ações** dos personagens, como, por exemplo, tentando executar o gesto de assoprar.

Ao meu olhar a expressividade dessa professora se evidenciou, principalmente, porque vi em suas ações que ela conseguia trazer consigo as crianças, ou seja, **mobilizava-as** (Charlot, 2000). E isso não somente no momento em que estava envolvida com a história, mas em todos os momentos em que estive nessa sala.

Nesses três CMEIs pude perceber uma repetição alojada na consideração a **autoria** das crianças. Vi e senti que elas tinham chances de participar ativamente de todas as propostas, suas opiniões eram consideradas. Era permitido a elas exercer a função de descobridoras do mundo. Percebi isso pelas **reações** das crianças diante das **ações** dramáticas destas professoras, pois elas mantinham o direito das crianças em movimentar-se.

Pude compreender que a **utilização** da proposta **professor em ação dramática** é uma especificidade do docente que atua com crianças pequenas. Contudo, é necessária consciência da relevância que tem a ação dos professores da Educação Infantil diante delas, principalmente, porque alguns apostam que essa utilização somente ocorre nos momentos da rotina em que estão cercados por um texto. Mesmo quando utilizam sua expressividade, por meio das histórias, não é

permitido as crianças o envolvimento pleno de sua criatividade. Nóvoa (1979, p. 4), chama isso de **contra criatividade**.

Desde cedo a sociedade empunha a sua espada ameaçadora sobre a criatividade. É a família. É a escola. **É o não mexas, não toques, está quieto, olha que te sujas todo, não ponhas as mãos na boca, não brinques com a terra, nem com a areia, nem com a água, muito menos com o teu corpo.** São os castigos, as pancadas e cacetadas, as pressões e repressões, é o impor de toda uma forma de estar, com os seus **senta-te direito, vê bem a linda posição em que estás deitado, põe a blusa para fora, põe a camisa para dentro**, é a pedagogia do não-senso. (grifos do autor)

Parece residir nisso um contra senso, pois a sociedade hoje se questiona sobre a falta de criatividade, mas nas ações parece persistir ainda a ideia de não incentivar a criação de modo efetivo.

(...) a escola passa a ser presa em uma contradição estrutural: por um lado, a sociedade contemporânea precisa de gente mais reflexiva, autônoma, criativa, capaz de integrar-se em equipes e projetos: mas, por outro lado, a concorrência generalizada em um **mercado livre** (grifo do autor) e na própria escola leva ao conformismo e ao individualismo (CHARLOT, 2013, p. 34).

Neste cenário pergunto: então por que o professor trabalha histórias com crianças pequenas? Não seria para dar a elas a possibilidade de sonhar e se encantar? Mas impossibilitando a reação diante da imaginação, será que é possível que isso ocorra?

A participação das crianças é um diferencial na utilização da proposta **professor em ação dramática**, pois o docente com a sua **ação** as incentiva a “*um investigar, um experimentar/ experimentar-se, um tentar, um querer, um testar/ testar-se, um ousar, um lutar, um criar, uma vontade inabalável de ver-ouvir-tactear-cheirar-provar o mundo, um descobrir e praticar a vida* (Nóvoa, 1979, p. 7, grifos do autor).” Ações estas que podem estar previstas no planejamento dos professores. Observei isso nas ações propostas das professoras dos **CMEIs João e Maria, Rapunzel e Pequeno Polegar**, pois havia um espaço para a participação efetiva das crianças, conforme visualizado na Figura 5.



FIGURA 5: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA AÇÃO DRAMÁTICA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.
 FONTE: A Autora (2013).

Em termos quantitativos, 2/3 das observações, a participação das crianças foi restrita, conforme visualizado na Figura 5. Isso é um indicativo de mecanização das ações das crianças quanto as suas participações. Segundo Boal (2009, p. 14) *“a existência humana pode ser uma sucessão de mecanizações tão rígida e desprovida de vida quanto os movimentos de uma máquina.”*

Diante desse cenário, se faz relevante refletir sobre como tem se realizado a formação dos professores que atuam com as crianças pequenas. Compreende-se que estas **ações e reações** diante das crianças e as histórias não sejam mero acaso. Creio que em algum momento da formação desses professores, eles aprenderam que essa era a melhor maneira ou a única, de desenvolver essas práticas. Isto tem relação com os estudos de Tardif (2012) ao concluir que: muitos docentes são influenciados por seus antigos professores na maneira de ensinar. Essas pesquisas mostram que é comum a eles a reprodução das ações corporais do modelo de professor que se teve na fase estudantil. Isso justifica o fato de ainda prevalecer esse modelo de plateia não participante, no que se refere às práticas educativas, principalmente, aquelas que envolvam as histórias.

4.3 As fontes de saberes dos professores para a ação dramática

Os dados referentes à entrevista estruturada com os professores, a observação de suas práticas e a entrevista semi-estruturada com a professora de bebês foram os subsídios que encontrei para identificar as fontes de **saberes** deles.

Os quatro professores observados, que procederam à leitura de histórias as crianças, percebi o domínio pelo **saber-objeto**: o livro. O livro por si só, é um objeto caracterizado por ser um instrumento gerador de aprendizagens as crianças. O professor do **CMEI Os três porquinhos**, diante do uso que fez do livro, demonstrou esse domínio, pois foi a escolha para aquele momento observado. Sua compreensão acerca da importância das histórias dos livros para as crianças pode ter sido gerada por meio da sua experiência de seis anos com a Educação Infantil, sua formação no curso Normal Superior, ou na formação que está cursando de Pedagogia.

No entanto não consegui perceber na ação desse professor com o livro, uma expressividade que pudesse admitir um saber epistêmico **imbricação do eu na situação**, ou seja, instaurado no corpo dele, no momento observado. Este professor relatou que teve uma experiência teatral num curso feito em sua adolescência, mas talvez essa experiência não tenha lhe dado subsídio suficiente para a sua atuação dramática com as crianças pequenas.

Ainda sobre os saberes dos professores que leram histórias para as crianças percebi também o domínio pelo **saber-objeto** livro, nas professoras dos **CMEIs O gato de botas, Saci Pererê e Pinóquio**. Elas mostraram-se expressivas em seus gestos, ao ler as histórias para as crianças e, essa **ação** incentivava uma **reação** por parte delas, mesmo que fossem contidas. Essa ação expressiva, na leitura, denota um domínio do saber **imbricação do eu na situação**. No entanto, o fato de não haver a permissão das crianças em relação a sua comunicação, demonstra indícios do não domínio da **distanciação-regulação**, como saber que é efetivado na relação com elas.

A professora do **CMEI Pinóquio** contou sobre sua participação em quatro cursos de teatro, dois deles feitos pela RME. Pode ser que isso tenha contribuído para a sua ação expressiva, inclusive no momento com a chamada das crianças. Em contrapartida, as professoras dos **CMEIs O gato de botas e Saci Pererê** declararam jamais ter feito curso de teatro. As três professoras possuem formação

superior, sendo a professora do **CMEI Saci Pererê** licenciada em Letras e as outras duas em Pedagogia. As três professoras afirmaram que possuem entre nove e dez anos de experiência com a Educação Infantil.

Não há como negar que muitos dos saberes dos quatro professores que atuaram com a leitura de histórias, advêm de suas experiências diárias com as crianças. Isso tudo somado ao fato deles possuírem formação superior na área da Educação, que habilitam professores para exercerem suas funções na Educação Infantil. Contudo, permanece uma reflexão: será que há nos currículos destas formações um espaço previsto para pensar a relação entre professores e crianças pequenas, para além do objeto-saber?

As duas professoras que dramatizaram para as crianças, tanto na situação em que a professora se personificou de bruxa, quanto na situação em que a professora animou personagens com objetos, também pude perceber o domínio pelo **saber-objeto**, e para, além disso, o domínio da **imbricação do eu na situação**. Ou seja, as professoras utilizaram seus saberes de forma a dar corpo as suas ações de maneira efetiva.

No **CMEI A Bela e a Fera**, embora as crianças do Pré tenham gostado da experiência com a personagem bruxa, elas não podiam sair das suas cadeiras, havia um controle de seus corpos demonstrando assim que a interação não era a prioridade nessa atuação. O saber epistêmico **distanciação-regulação** não é localizado, uma vez que não há uma retomada das ações, ao perceber a **reação** das crianças. Identifica-se nessa situação que a ideia se manteve no sentido de trazer algo que motive o imaginário das crianças. No entanto, o que pode estar faltando é o olhar para as **reações** delas e as possíveis **relações** que isso poderia gerar.

O mesmo ocorre na dramatização da professora do **CMEI Pluft o fantasma**, no que corresponde ao domínio da **distanciação-regulação**. Senti uma falta de percepção da professora no que corresponde à **relação** que poderia ser efetivada com as crianças, por meio da leitura da **reação** que uma delas manifestou pelo toque.

A professora do **CMEI A Bela e a Fera** é a única que não possui formação na área de Educação e em sete anos na Educação Infantil fez dois cursos de formação continuada pela RME de Curitiba. A outra professora cursou pedagogia, e em seis anos de experiência frequentou dez cursos de formação pela RME de Curitiba. As duas professoras, por coincidência, relataram que participaram

de grupos de teatro amador, na adolescência. Mas suas experiências com o teatro se restringiram somente a essas situações, pois disseram nunca ter participado de algum curso oferecido pela RME específico de teatro.

O fato é que ambas tiveram a oportunidade de experimentar o fazer teatral em outro momento de suas vidas. Isso possivelmente explique o fato delas terem planejado no momento de minha observação uma dramatização para as crianças. E talvez isso tenha dado a elas a oportunidade de trazer essa prática para as crianças, porque de alguma forma visualizaram o **sentido** de tal ação. Desta maneira, Charlot (2000, p. 56) esclarece que:

(...) têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. É significativo (...) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.

É possível inferir com base nas ideias do autor que embora o **sentido**, possa ter vindo das vivências dessas professoras diante da oportunidade de acesso em seus grupos na adolescência, não significa que saibam regular esse sentido para a demanda que lhes é apresentada no momento. A maneira como essa ação foi traduzida com as crianças com as quais atuam, talvez não produza o mesmo sentido, por não ter sido possibilitado a elas a sua mobilização. Essa mobilização da criança é entendida por Charlot (2000) como uma oportunidade de produção de **sentido** que é admitida por uma dinâmica interna.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

Sendo assim, essa relação com o saber que as professoras tiveram em suas vivências é uma relação epistêmica com o saber, a qual se concentra na posse do **saber-objeto**, ou seja, na sua atuação teatral. E também se pode dizer que o saber epistêmico **imbricação do eu na situação** foi observado. Na professora que atuou como bruxa, isso foi expresso por meio da atuação e de sua **disponibilidade corporal** (Garanhani, 2004), para vivenciar o personagem.

Na professora que animou objetos para a dramatização também é possível observar a relação com o saber, ao projetar os personagens nas canetas. As crianças destas turmas acreditavam nos códigos estabelecidos pela professora ao assumir os personagens. No entanto, o saber epistêmico lhes escapa em sua completude por um determinado distanciamento reflexivo.

Segundo Charlot (2000) é por meio da **distanciação-regulação** que o sujeito percebe a intuição e as emoções contidas nas ações o que pode ser transformado para ativar os saberes na relação com os outros. Relação essa, que no caso dessas professoras, não é recente uma vez que as mesmas possuem relativa experiência na Educação Infantil.

A análise dos dados permite refletir acerca da experiência na área e das formações específicas com a linguagem teatral, pois talvez elas não garantam que se instaurem ações dramáticas no corpo do professor em sua relação com as crianças pequenas.

A estratégia **professor em ação dramática** transcende o domínio do saber-objeto, e do uso expressivo do corpo na situação, pois se concentra também nas possíveis emoções que possam surgir, é um saber epistêmico por excelência. É um saber que prevê a **distanciação-regulação** na relação com o outro, neste caso as crianças pequenas.

Penso ter tido a oportunidade de visualizar essa relação epistêmica com o saber em sua integralidade, nos **CMEIs Pequeno Polegar, João e Maria e Rapunzel**.

As professoras dos **CMEIs João e Maria e, Rapunzel** estão cursando o terceiro ano de licenciatura em teatro, procuraram esse curso incentivadas pelas formações que realizaram na RME de Curitiba. Elas possuem um número acima da média de cursos de teatro e participaram ativamente dos ofertados pela mesma rede de ensino. As docentes têm intimidade com a linguagem teatral, e provavelmente por esse motivo, observou-se que, nas práticas com as outras áreas de formação humana também utilizam sua ação dramática para atuar com as crianças pequenas. Isso pode estar relacionado com as formações que elas fizeram, mas não se pode negar a experiência que elas têm com a Educação Infantil.

Ambas já atuavam na Educação Infantil quando iniciaram a formação superior. Portanto suas fontes de saberes também advêm do contato diário com as crianças pequenas.

A professora do **CMEI Pequeno polegar**, cursa o terceiro ano de Pedagogia e quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil é a profissional dentre todos os sujeitos dessa pesquisa, com menos tempo de atuação na área. Ao ser questionada sobre a sua entrada na área da Educação Infantil descreve que não é a sua primeira experiência.

*(...) deixa eu começar do zero pra você entender: eu fiz magistério e depois o curso adicional, trabalhei com surdos na Educação Especial. Na escola que eu trabalhava muitas vezes fiquei no lugar da diretora, e tinha uma relação muito boa com os alunos, mas eles eram maiores. Trabalhei nessa escola por cinco anos. Quando engravidei parei de trabalhar. Estava numa situação financeira que me permitia isso. Tive dois filhos, e nenhum deles frequentou o CMEI, fiquei **doze anos** afastada da profissão para cuidar deles. Quando a minha caçula tinha por volta de cinco anos, eu prestei o concurso pela prefeitura de Curitiba e iniciei no CMEI, incentivada por uma cunhada minha. Eu nem sabia direito o que era trabalhar no CMEI. Isso já tem cinco anos (Trecho da entrevista com a Professora Julieta, em 15/04/2013).*

A experiência dela com o Ensino Especial, na atuação com alunos surdos pode ter contribuído com seus saberes. Nessa atuação precisava usar os gestos expressivos mais do que a comunicação verbal, e talvez nisso resida seu aprendizado que favorece sua relação com os bebês.

Quanto ao tempo de experiência, Nóvoa (2001) baseado em Dewey, adverte que nem sempre dez anos de experiência significam muito conhecimento, porque pode ser que esses dez anos sejam um ano multiplicado por dez. Assim, não bastam muitos anos somados na área de atuação se eles não forem caracterizados por uma dose de “*reflexão sistemática e continuada* (id., 2001, p. 2)” que podem ser promovidos pela prática.

Os primeiros contatos da professora Julieta com a Educação Infantil enquanto experiência na carreira foi assim que prestou o concurso. Contudo não podem ser descartados os doze anos em que se manteve afastada da carreira cuidando dos seus filhos. Acredita-se que essa experiência provavelmente também tenha contribuído para a formação de um repertório de saberes sobre as crianças pequenas.

A análise deste dado vai de encontro com as ideias de Nóvoa (2002) sobre a vivência pessoal do professor e o reflexo que isso tem para a sua formação. Segundo ele é necessário dar atenção às histórias, às expectativas de vida, às crenças e projetos pessoais, as estratégias próprias de pensar. Elas permitem que o professor construa significado para a sua prática. Talvez o olhar da professora Julieta com relação aos bebês tenha sido ampliado pelo fato de ter tido a oportunidade de educar seus filhos.

E nisso percebe-se uma **relação social com o saber** defendido por Charlot (2000), pois Julieta afirma que sua situação financeira permitia ficar sem trabalhar fora, e ter a oportunidade de educar seus filhos ainda pequenos, pessoalmente. Muito diferente do que ocorre com os pais dos bebês com os quais ela atua. Creio que o fato de ter tido a possibilidade de estar com seus filhos, enquanto eram bebês, de alguma forma sensibiliza a professora para o fazer o que lhe está atribuído.

Em função disso também se vê uma **relação de identidade com o saber** Charlot (2000), que faz sentido pela história da pessoa, suas expectativas, suas referências entram nesse jogo. Não estou querendo dizer que é necessário ser mãe para ter ampliado os saberes com a Educação Infantil, mas nesse caso em especial, essa característica pode ter contribuído para a construção da ação docente desta professora. Assim com também o fato dela gostar de brincar com seus sobrinhos, conforme pode ser visualizado nesse seu relato:

Tenho treze irmãos, somos na família sete homens e sete mulheres. Eu sou a caçula das mulheres. Sempre brinquei muito com os meus sobrinhos. Lembro que quando eu tinha treze anos eu brincava de escolinha com eles (...) Eu montava gincanas no natal. Até hoje eles, que já são adultos me cobram. Esses dias uma sobrinha me perguntou: _Tia, quando você vai cozinhar yakissoba para nós comermos com palitinho? Eu gosto muito de brincar. Tenho a sorte de morar numa rua tranquila de São José dos Pinhais, brinco com meus filhos e também com os amigos deles que moram na vizinhança. Minha casa sempre está de portas abertas para os amigos dos meus filhos. Eu brinco junto e prefiro que eles venham até a minha casa, porque não gosto de ver meus filhos fora de casa. É uma maneira de saber o que eles fazem, eu participo de tudo. (Trecho da entrevista com a Professora Julieta, em 15/04/2013)

Nessa fala a professora Julieta expressa que o brincar é uma ação comum em sua vida pessoal, para além da sua sala de atividades. Está presente em suas relações sociais e isso pode ser refletido em seus saberes, assim como, influenciam suas ações com as crianças. Segundo Charlot (2000, p. 74) “para

compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc.”

O acesso ao saber advém das mais diversas **fontes** (Tardif, 2012) essa professora em cinco anos de atuação na Educação Infantil, fez um curso de formação continuada por ano. Destes cinco cursos, um na área de teatro, no qual segue sua fala sobre:

Eu fiz um curso de teatro pela prefeitura, foi a partir dele que consegui pensar que podia fazer teatro para as crianças. Hoje eu atuo para eles com meu personagem Bambolelê, que usa uma saia grande que fica na sala como móvel. Na época tínhamos que criar um personagem para as crianças. Como os bebês adoravam ficar embaixo da mesa, com um cobertor, eu resolvi trazer uma toalha de mesa grande que eu tinha em casa. Cortei e fiz uma saia, eles adoram ficar embaixo da minha saia. Depois desse curso, nunca mais abandonei meu personagem e sempre que posso eu ponho a saia e brinco com eles. (Trecho da entrevista com a Professora Julieta, em 15/04/2013)

A realização desse curso de formação continuada deu a professora Julieta a oportunidade de experimentar o fazer teatral e assim acessar elementos dessa linguagem, que se fazem presentes na sua ação docente. Mas sua ação dramática não está localizada somente nos momentos com o personagem Bambolelê que ela criou a partir do curso que fez. Essa ação se manteve em outros momentos da rotina com os bebês, localizados no seu **tato pedagógico** (Nóvoa, 2009). Percebi pela observação da sua ação docente, que ela permitia que os bebês pudessem participar ativamente de todos os momentos da rotina pedagógica.

Essa capacidade de comunicação e de relação com as crianças pequenas não se adquire somente com a formação acadêmica, segundo Nóvoa (2010), elas são geradas também a partir da experiência pessoal do professor. No caso da professora Julieta há indícios da combinação desses diversos fatores que ao se encontrarem fazem sentido na sua ação com os bebês.

Esse sentido pode ser estabelecido também pelo fato da professora Julieta sentir-se realizada com a sua profissão, pois ao perguntar a ela sobre a sua escolha pelo berçário ela responde:

Eu adoro o berçário! Eu já trabalhei na permanência e também no maternal. Mas sempre que posso escolher, prefiro ficar com o berçário (...) Porque eu me vejo nas crianças, elas imitam o que você faz, elas gostam de verdade de você. Tem uma criança que foi minha no berçário e hoje está no pré. Até hoje ele me encontra e pergunta do seu Lobo, que é um fantoche que eu

tenho na sala. Eles não te esquecem, isso é muito gratificante. (Trecho da entrevista com a Professora Julieta, em 15/04/2013)

As fontes de **saberes** para a ação dramática com crianças pequenas vistas através da atuação e da fala da professora Julieta demonstram que é na soma e na combinação que se estabelecem. Não há como dizer que advêm de uma única fonte.

Sobre isso, Nóvoa (2010) apoiado em Paulo Freire afirma que o número quantitativo de cursos que os professores realizam não efetiva sua formação. Para ele a formação é uma *“conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio (id., p. 4).”* A partir dessa reflexão, se pode dizer que não está localizado na quantidade de anos de experiência, nem na quantidade de cursos realizados, mas antes no aproveitamento das fontes que geram saberes.

5 PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Depois de algum tempo você aprende (...)
Que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens
Poucas coisas são tão humilhantes
E seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.
Shakespeare³⁹*

Neste capítulo apresento as considerações e conclusões do estudo construídas em decorrência da análise dos dados da pesquisa, à luz da teoria da **relação com o saber** de Charlot (2000). A análise e interpretação dos dados me permitiu verificar a **compreensão** e a **utilização** da ação dramática pelos professores e também identificar os saberes que mobilizam a sua ação. O estudo me possibilitou construir, apresentar e justificar a proposta **professor em ação dramática** e a sua inserção na formação de docentes para a Educação Infantil.

A **compreensão** dos professores participantes sobre a ação dramática se dá a partir do **saber-objeto**, o qual é uma das figuras do aprender do **saber epistêmico**, proposto na teoria de Charlot (2000). Isso se justifica pelo fato de que a maioria deles apresentou práticas em que havia um texto prévio por meio da leitura, contação e dramatização de histórias, uso de figurinos, maquiagem e acessórios cênicos e manipulação de formas animadas. Considero estes elementos saberes-objeto que tem relação com os provenientes da linguagem teatral como: texto, caracterização e personagem. Charlot (2000, p. 68-69) explica que o saber-objeto “*aparece então como existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções. O processo de construção do saber pode, então, situar-se atrás do produto*”.

Dominar estes saberes para atuar com as crianças pequenas é indispensável, porém a ação dramática do professor não se restringe à manipulação desses objetos, ele se efetiva por meio da relação que esses objetos podem efetivar. Disso decorre que essa ação é necessária em todas as situações com as crianças pequenas, não é executada exclusivamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir da linguagem dramática.

³⁹ Esta frase é de William Shakespeare (1554-1616) o mais importante escritor e dramaturgo de todos os tempos, nasceu na cidade de Stratford-Avon na Inglaterra. (in: http://pensador.uol.com.br/textos_o_menestrel_william_shakespeare/ acesso em: 11/07/2013).

Compreender a ação dramática somente pelo uso do saber-objeto é um entendimento reducionista, pois verifiquei que: a **utilização** desses elementos da linguagem teatral não garante a comunicação entre professores e crianças em suas práticas na Educação Infantil. Nas práticas que envolviam a leitura e dramatização de histórias houve o domínio pelo **saber-objeto** localizado por meio do uso do livro, uso de maquiagens e figurinos, formas animadas e, na grande maioria dos professores, a ação expressiva foi visualizada, demonstrando-se assim o domínio do saber **imbricação do eu na situação**. Contudo observei que diante da **ação** expressiva do professor houve uma **reação** manifesta pelas crianças, que foi contida pela grande maioria dos docentes participantes da pesquisa.

Essa **compreensão** dos professores de que as crianças pequenas precisam estar sentadas todas da mesma maneira e com o corpo imobilizado, para prestar atenção na história lida ou dramatizada, demonstra falta de domínio do saber **distanciação-regulação**, na relação com o saber epistêmico. A não permissão da participação corporal das crianças demonstra dificuldade no domínio da **relação** que poderia se concretizar entre professores e crianças. Sobre isso Charlot (2000, p. 70) adverte da necessidade de: *“dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente.”*

Em contrapartida em três CMEIs visualizei o domínio do **saber epistêmico**, o qual integra o **saber-objeto, imbricação do eu na situação e distanciação-regulação**, em decorrência disso me foi oportunizado identificar a proposta **professor em ação dramática**. Com esta identificação tive condições de reconhecer premissas para a **utilização** dessa proposta na Educação Infantil, as quais são: 1) esta proposta não precisa acontecer exclusivamente nas práticas que envolvem a linguagem dramática, e 2) a sua utilização acontece na relação professor-criança e/ou criança-professor, a qual se traduz em ação do professor e reação das crianças.

Nas práticas visualizadas desses três CMEIs os professores trabalharam com várias práticas pedagógicas, não somente envolvendo as histórias, uso de caracterização cênica ou formas animadas. Isso demonstra que não há necessidade dessa proposta realizar-se exclusivamente nas ações que envolvam a linguagem dramática. Embora isso também possa ocorrer, mas não se restringe ao trabalho docente desta área de formação humana, porque está presente em todos os

contextos educacionais vivenciados com as crianças pequenas. Por exemplo, em um dos CMEIs a professora diante da roda de conversa sobre morangos, mostrou-se expressiva ao falar sobre eles e ao degusta-los, e em consequência, as crianças expressaram suas sensações. Havia uma **disponibilidade corporal** (Garanhani, 2004) nas ações da docente que denunciavam a sua ação dramática. A professora era a referência naquele momento e as crianças imitavam os seus gestos. E, ao dar o direito de participação produziu-se **sentido** (Garanhani, 2010) na ação.

A partir disso visualizei a segunda premissa para a **utilização** da ação dramática na Educação Infantil, ou seja, a **utilização** da ação dramática pelo professor se faz dando ênfase às **relações**: a **relação** entre professores e crianças e/ou crianças e professores. Envolvem um olhar apurado para trazer consigo as crianças e permitir sua participação no cotidiano pedagógico, por isso é um saber epistêmico que contempla, para além do **saber-objeto e imbricação do eu na situação**, o domínio do saber em relação **distanciação-regulação**.

Diante disso, chamo atenção para o domínio do saber em relação **distanciação-regulação** observado na sala da professora de bebês, quando ela bate na porta do armário, chamando o Lobo. Esta ação da professora incentiva a reação de uma das crianças que a imita batendo na porta do armário. A ação da criança é a sua reação manifesta naquele momento pela imitação dos gestos da professora. Diante disso ela bate novamente na porta do armário e retira de lá o Lobo. Tem-se nesse exemplo o favorecimento de uma **relação** com essa história, diante da **relação** que foi estabelecida por meio do código que foi criado junto com as crianças.

Desta forma, o **professor em ação dramática** é uma proposta que pode estar presente em todos os contextos pedagógicos com as crianças pequenas, se realiza com a participação ativa delas fortalecendo as relações educativas. A **ação** dramática do professor promove a mobilização das crianças que pode ser visualizada através da **reação** delas, isso se torna um alimento para que a **relação** entre crianças e professores possa se efetivar. Nesse sentido concordo com Head (1958, p. 283) que *“seja qual for o aspecto ou o grau da educação que consideremos, a relação estabelecida entre o mestre e a criança é o factor primordial.”*

Assim por meio desse estudo compreende-se que a **utilização** da proposta **professor em ação dramática** é uma especificidade docente da Educação

Infantil e é caracterizada pela **ação** expressiva do professor, a **reação** das crianças e as **relações** estabelecidas por meio da sua utilização, conforme se observa na Figura 6.

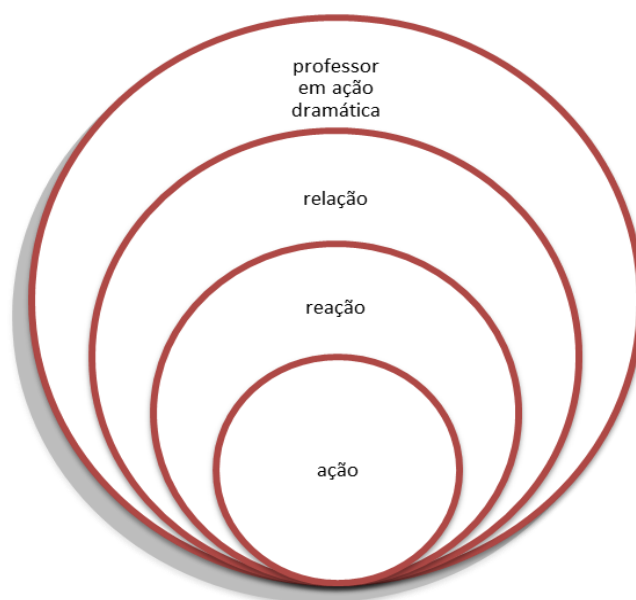


FIGURA 6: AÇÕES QUE CARACTERIZAM A PROPOSTA **PROFESSOR EM AÇÃO DRAMÁTICA** COM CRIANÇAS PEQUENAS.
FONTE: A autora (2013)

A análise dos dados por meio das referências teóricas revisitadas me levou a conclusão de que o **professor em ação dramática** é uma proposta que tem por objetivo a ampliação das possibilidades de comunicação entre professores e crianças pequenas. É um trabalho que reivindica, nessa comunicação, o direito das crianças se expressarem. Assim, o professor ao utilizar o drama regula suas atitudes por meio da relação: **ação e reação**.

Nesta relação às crianças precisam ser compreendidas como sujeitos em interlocução com seus professores, por isso é necessário assumir que para atuar com elas é necessário **ativar um fazer solto pleno de imaginação**. Isso envolve um trabalho de construção da consciência corporal do professor e por isso a característica da construção da identidade profissional do professor de crianças pequenas, diante das especificidades que este trabalho exige.

(...) ser professora na educação infantil como construtora de sentido é estar atenta a um fazer pedagógico que compreenda as diversas ações da criança como linguagens e, dentre elas, destaco os gestos do corpo. Movimentos que se traduzem em ferramentas para que ela possa ensaiar e expressar sua compreensão sobre situações, práticas e/ou fatos que vivencia. (GARANHANI, 2010, p. 195)

Neste cenário de proposições ressalto a necessidade de uma formação que valorize a **expressão na comunicação**, para que os docentes da Educação Infantil reconheçam a especificidade da docência com crianças pequenas. Em síntese, por meio da proposta **professor em ação dramática** tem-se um modo próprio de ser professor de crianças pequenas.

Vale ressaltar que ao professor que exerce a docência com os pequenos são necessários saberes também específicos. Nesse estudo foi possível identificar nos professores pesquisados que seus saberes são provenientes de diferentes fontes. Sendo elas: 1) experiência na Educação Infantil, 2) formação superior na área da Educação, 3) formação continuada em teatro e 4) formação de ordem pessoal.

A **experiência na Educação Infantil**, como uma das fontes de saberes dos professores desta pesquisa, indica que eles são considerados experientes na função. Mesmo que tenham iniciado seu trabalho em outras redes de ensino, eles têm entre cinco e dez anos de experiência com a Educação Infantil.

Huberman (2007) classifica os professores com essa experiência na fase de **estabilização e consolidação** na carreira. Nessa fase o professor que persiste na Educação Infantil por sua experiência, possui um repertório que lhe possibilita ascender às ações pedagógicas. Para Tardif (2012) o professor na fase da consolidação é aquele que:

(...) investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional. (TARDIF, 2012, p. 85)

Essa consolidação na carreira contribui para a ação dramática do professor e tem relação com outra fonte de saber identificada nesse estudo, a **formação superior na área da Educação**. A maioria dos professores participantes deste estudo possui formação superior ou estão cursando.

Os três professores que demonstraram o domínio pelo **saber epistêmico** relacionado à ação dramática estão cursando a formação superior. Vale ressaltar que a escolha por essa formação ocorreu em meio a sua atuação com a Educação Infantil, indicando que a sua experiência com crianças mobilizou-os para a formação. Isso demonstra que o saber dos professores tem relação com o seu trabalho ou com uma demanda sentida a partir da experiência com as crianças.

(...) o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2012, p. 17)

A **formação continuada em teatro** é uma fonte de saber que foi identificada em quatro professores, que tiveram acesso a cursos pela RME de Curitiba. A atuação com as crianças pequenas pode ter mobilizado esses professores para essas formações. A professora de bebês falou na entrevista que em um curso que fez criou um personagem que a acompanha no contexto pedagógico com as crianças. E, a última fonte de saber foi a **formação de ordem pessoal**, que também pode ser um indicativo de mobilização para a ação dramática, porque a maioria dos professores tiveram acesso, em algum momento de suas vidas à linguagem do teatro em cursos fora da RME de Curitiba ou em grupos de teatro amador.

Sobre a formação pessoal, Nóvoa (2009, p. 31) indica que: “*no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais*”. E isso foi visualizado na entrevista com a professora de bebês, quando falou da sua experiência com o brincar desde a sua infância. Assim como quando falou do seu afastamento de doze anos da profissão para cuidar dos seus filhos pequenos.

Diante das **fontes de saberes** docentes identificadas no estudo não há como definir qual delas mobilizam a ação dramática do professor na Educação Infantil. Porque mesmo que a prática seja a consolidação dos saberes, todas as fontes são pertinentes na formação docente. Tardif (2012) ressalta que na formação

do professor é preciso considerar os saberes da formação inicial, saberes da formação continuada, saberes experienciais e saberes **pré-profissionais**⁴⁰.

(...) quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2012, p. 17 -18).

Por outro lado, neste estudo, também foi possível visualizar a experiência com o fazer teatral, por parte de alguns professores e o quanto esta não lhe assegura que se estabeleça uma relação de comunicação com as crianças. O acesso a saberes relativos às suas experiências com o teatro pode possibilitar a eles uma maior expressividade em suas ações com as crianças. Pode até mesmo instaurar em seu corpo uma determinada facilidade para mudar a sua voz, obedecer as pausas ao ler uma história, saber construir personagens para atuar para as crianças, fazer uso de figurinos e caracterização, entre outros saberes. Contudo isso não basta, se ele não souber regular sua ação de modo a permitir a participação das crianças.

Desta forma, não é o bastante uma formação específica de ator para que a relação com crianças pequenas se estabeleça. Assim como não basta uma formação corporal se ela somente se concentra no corpo do professor: é necessária uma mobilização de saberes.

O **saber em relação** prevê o envolvimento de todos neste cenário. Ao professor cabe saber distanciar-se em alguns momentos para permitir o protagonismo das crianças. E, isso se faz de modo consciente para regular a demanda que as suas ações dramáticas podem proporcionar, são saberes que somente se fazem na ação. Ações essas que não são uma exclusividade dos momentos em que há uma história lida, contada ou dramatizada, fazendo parte do encaminhamento pedagógico. Na turma de bebês foi comprovado que todas as ações dos professores demandam um olhar para as crianças, que permita a manifestação delas, inclusive nas ações de cuidado.

⁴⁰ Saberes pré-profissionais conceito segundo os estudos de Tardif (2000) referentes aos saberes do professor anteriores ao seu ingresso na carreira docente.

Então quando se argumenta sobre quais saberes mobilizam a ação dramática de professores que atuam com crianças pequenas em CMEIs, é preciso deixar claro que para responder isso é necessário observar a quem se remete essa ação mobilizadora, ou seja, as crianças pequenas. Daí a necessidade de observar suas reações, porque é através delas que saberes provenientes de várias dimensões da formação são mobilizados. Por isso atenção à **reação** das crianças!

No encontro do professor com a criança, podem ser mobilizadas ações **desmecanizadas** (Boal, 2009), mas para isso não basta olhar a criança é preciso vê-la, não basta tocar é preciso sentir, não basta falar é preciso ouvir e, assim acontecerá a ação dramática.

Dessa maneira, concordo com Tardif (2012, p. 43) quando diz que “*nenhum saber é por si só formador*”. É na junção deles que se faz um docente em ação e em constante formação. Concluo assim que a experiência é uma das fontes de saberes dos docentes em consonância com as outras. Mesmo porque o modo como cada professor irá construir as suas ações docentes e definir a sua identidade profissional é singular.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) diz que os saberes são uma **transformação deliberativa**, “*na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação de saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais (p. 35)*”. Desse modo, cada docente construirá de maneira peculiar a atuação com as crianças diante dos seus saberes. Essa transformação que Nóvoa (2009) fala é a resposta do professor, a partir da análise das suas práticas pedagógicas. Dessa perspectiva é que se compreende que ter acesso à linguagem teatral por si só não garante a ação dramática do professor, pois é preciso que ele perceba o sentido para a ação, na experiência com as crianças.

Compreendo que os saberes que mobilizam a ação dramática com crianças pequenas são provenientes das seguintes fontes: a **experiência docente, a formação inicial, a formação continuada e a formação de ordem pessoal**.

Embora haja essa **transformação deliberativa** (Nóvoa, 2009) na ação docente com as crianças pequenas se faz importante advertir sobre a formação do profissional da Educação Infantil e seu desenvolvimento, pois nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002, p. 134);

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e **envolve crescer, ser, sentir, agir** (grifo meu). Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida.

Concordo com a autora que o crescimento profissional e os saberes podem ser desenvolvidos ao longo da carreira docente, na relação com as crianças, como pode ser observado nesse estudo. Contudo, também creio que os esforços sejam necessários em todas as oportunidades formativas para a docência na Educação Infantil. Assim sendo, não se pode esperar que somente por meio da experiência com as crianças haja uma reflexão acerca da expressividade das ações entre professores e crianças. Isso necessita ser mobilizado também na formação inicial de docentes.

Em síntese: o **professor em ação dramática** demanda saberes que são epistêmicos e que se fazem na relação com as crianças de forma consciente e reflexiva. *“O processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos. Sem ele seríamos meramente uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas (Courtney, 2010, p. 4).”* Seguindo este pensamento a ação dramática é um convite para **agir conscientemente**, nas relações educativas com crianças pequenas, tomando o cuidado de se colocar no lugar do outro.

A educação dramática é, por essa razão, não apenas o modo de encarar o processo educacional (uma filosofia), ou o modo de ajudar o desenvolvimento (uma psicologia) ou assistir o indivíduo em sua adequação ao meio (uma sociologia); é a maneira fundamental na qual o ser humano aprende _ e, assim, é o mais efetivo método para todas as formas de educação (COURTNEY, 2010, p. 278).

Assim, na proposta **professor em ação dramática** o envolvimento das crianças é a medida dessa relação. Para isso, é necessário um tanto de alteridade que fortaleça esta relação. E nisto reside a vitalidade da arte nos atos de professores, que *“procura e viabiliza o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro. (Coelho, 2001, p. 28-29)”*.

Dessa maneira, instaura-se aqui o convite à reflexão daqueles que atuam na formação inicial de professores da Educação Infantil. Arte? Corpo? Expressividade? Comunicação? Podem ser pensados nessa formação de professores de crianças pequenas? Charlot (2013) adverte sobre o desencontro que

ainda persiste entre Educação e Arte. É perceptível a relação entre elas, mas em que momento ver-se-á tal encontro se concretizar?

Educação e Arte são duas formas de construir o ser humano. Não é de se admirar, portanto, que, a cada época, suas lógicas profundas condigam. Mas, de fato, na história ocidental, o encontro potencial entre ambas não resultou em encontro real, porque a Pedagogia tradicional desconfia do corpo e da sensibilidade, porque a Pedagogia nova preocupa-se mais pela expressão de um si original do que pela elaboração artística do sentido da vida e porque a Educação contemporânea foca o **mais escola** e a eficácia (grifos do autor) e desertou da questão do sentido (CHARLOT, 2013, p. 44–45).

Concordo com as considerações de estudos atuais de Charlot (2013) quando afirma que o ser humano se faz por meio da Educação e da Arte, mas pergunto: qual o espaço da Arte na educação de professores que pretendem atuar com crianças pequenas? Será que é necessário esperar o profissional sentir a necessidade da arte na sua atuação com as crianças, para procurar essa formação? Como fizeram duas professoras participantes desse estudo, que ao atuar com as crianças pequenas sentiram necessidade de complementar a sua formação inscrevendo-se no curso de Licenciatura em Artes Cênicas? Ressalto que a necessidade de ampliação de saberes foi sentida de tal maneira, por uma dessas professoras, mesmo tendo concluído o curso de Pedagogia, pois esta é a sua segunda formação superior. É importante lembrar que o curso de Pedagogia habilita os professores para atuar na Educação Infantil.

Esses dados levam a reflexão sobre a urgência de mudanças educacionais, ao que Nóvoa (1979, p. 5) há 30 anos já denunciava a necessidade diante da evolução que o século XXI promoveria. E o que foi feito até então?

Bastar-no-ia pensar que daqui a vinte anos estaremos em pleno século XXI _ ano 2000 _ e que as crianças actualmente a freqüentarem a escola primária terão sensivelmente 30 anos de idade para rapidamente compreendermos a **urgência** de levarmos (conduzirmos? Guiarmos? Ou tão-só-e-apenas criarmos as condições para...?) estas crianças a aprenderem a conhecer e a adaptar-se (não necessariamente conformar-se!) a este mundo em evolução (!). Conhecimento que passa por uma atenção constante, por um ver e não apenas por um olhar, por um sentir e não por um simples tactear. Adaptação que passa por uma atitude criativa face à vida. Que passa por um estar-aqui-agora livre de condicionalismos estreitos. Que passa por um espírito aberto, lúcido e atento. Que passa por uma crítica permanente a esta existência. (NÓVOA, 1979, p. 5)

Minha escolha por concluir este estudo, com a fala de Nóvoa aos professores (realizada em 1979), época em que eu era uma menina de cinco anos,

não é mero acaso. Ela se justifica porque este autor me mobilizou sobre a necessidade de pôr mais **ação, drama, ação dramática** (Nóvoa, 1989) no contexto pedagógico. E isso se tornou uma questão apaixonante, que mudou a minha maneira de pensar as **relações** educativas na Educação Infantil.

Como formadora de professores visiono um futuro marcado por projetos formativos que se façam pautados na reflexão acerca dos atores da educação da pequena infância: o professor e as crianças pequenas na relação com o conhecimento. Por isso não visualizo nas linhas finais deste estudo um fechamento das discussões acerca da proposta **professor em ação dramática**, pelo contrário! Acredito que seja tão somente, um ponto de partida para se iniciarem muitas reflexões e pesquisas acerca desta proposta na formação e atuação de professores da Educação Infantil.

*Enquanto professores...
Somos atores, somos atrizes, que interpretam a vida como ela é
sentimos e transmitimos emoções
ao conviver com tantas performances (...)
Ser professor é ser emoção.
Oliveira⁴¹*

⁴¹ Soraia Aparecida de Oliveira, professora da Escola Municipal Nilza de Lima Sales, Brumadinho, MG. Artigo publicado no jornal Mundo Jovem, edição nº 350, setembro de 2004, p. 21, <http://www.mundojovem.com.br/artigos/ser-professora-artigo>, acesso em 27/07/2013.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. **Teatro de formas animadas**. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 1996.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. 4ª ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

ASLAN, O. **O ator do século XX: evolução da técnica, problema da ética**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRET, G. Professor-artista ou artista-professor? In.: PACHECO, N. et al (orgs.). **Teatro e educação transgressões disciplinares**. Porto: Edições Afrontamento, p. 49-52, 2007.

BENTO, A. Teatro e animação sociocultural: parceiros inequívocos em estratégias de participação social e de desenvolvimento cultural. **Escola Superior do Inst. Sup. Politécnico de Portalegre**. Portugal, v.1, n.2, p. 1 – 18, mai./set. 2007.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2009.

_____ Quando nasce um bebê. O pensamento sensível e o pensamento simbólico no teatro do oprimido. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 6, p. 189 – 195, 2006.

_____ **Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

BOLZA, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Caminho das letras, 2002.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Disponível em www.mec.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 022/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 24/2007**. Consulta sobre como deve ser entendida a designação “Magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Art. 61, Parágrafo único alterado **pela lei nº 12041** de 06 de agosto de 2009).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. _ Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRETON, D. L. **A sociologia do corpo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, B. A. V. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento**. Florianópolis, Vol. 1, nº 10, p. 39 – 48, dez/2008.

CAMPOS, M.M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas brasileiras. In.: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, p. 6 – 23, 2002.

CERISARA, A. B. **Articulação entre a vida pessoal e a vida pessoal da educadora de crianças de 0 a 6 anos: um estudo sobre situações interativas**. Relatório para exame de qualificação. São Paulo: 1995.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, nº80, p. 326 – 345, set. 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLTOT, B. Clássica, moderna, contemporânea: encontros e desencontros entre Educação e Arte. In: CHARLOT, B. (org.). **Educação e Artes Cênicas Interfaces contemporâneas**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, W. **A acção colectiva e agência nas culturas de pares infantil**. Mimeo.

_____ W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 31 - 50, 2009.

_____ W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COELHO, T. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 23, n. 1-2, São Paulo: jan/dez., 1997. acesso em 05 de janeiro de 2013 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**, 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico – Educação Infantil – Arte**. Linguagem Visual e Teatral, 2011.

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, vol.6, n.1, p. 15 – 24, jan/jun 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004, Editora UFPR.

DUARTE JR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2010.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, S. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREITAS, T. S. **Ambientes e práticas em drama experiência e imersão**. Dissertação de mestrado, SC: UDESC, 2012.

FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. n. 116, p. 21-39, jul/2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 133 – 167, 2002.

FORQUIN, J.C. Educação artística: luxo ou necessidade. In: PORCHER, L. (org.) **A educação artística – pra quê?** São Paulo: Summus, p. 25 – 48, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e terra: Rio de Janeiro, 2000.

GAMBOA, S. S. Quantidade – qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In.: SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 84 – 110, 2000.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras de pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. Tese de doutorado, PUC, São Paulo: 2004.

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Editora contexto, p. 187 – 200, 2010.

GONZÁLEZ, H. **Juego, aprendizaje y creación: dramatización con niños**. Buenos Aires: Libros del quirquincho, 1989.

READ, H. **A educação pela arte**. Lisboa: Edições 70, 1958.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In.: (org.). NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 79 – 110, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 31 – 61, 2007.

JAPIASSÚ, R. O. V. **A linguagem teatral na escola**. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Metodologia do ensino do teatro**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

KOUDELA, I. D. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LEENHARDT, P. **A criança e a expressão dramática**. São Paulo: editorial estampa, 1974.

LEITÃO, M. M. V. Gisele Barret e a pedagogia da situação – abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidade pedagógica. **Revista Convergências de investigação e ensino das artes**. Portugal: Artigo 54, n. 3, jun. 2009.

LESSARD-HÉBERT, M. ; GOYETTE, G. ; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. 3ª. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LOMBARDI, L. M. S. S. Jogos teatrais, expressão corporal e docência. In.: CARNEIRO, M. A. B. (org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, p. 81 – 95, 2010.

_____. **Formação corporal de professores de bebês: contribuições da pedagogia do teatro.** Tese de doutorado, USP, São Paulo: 2011.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, M.M. **A poética do brincar.** 2ª.ed. Edições Loyola, 2004.

MARFAN, M. A. Resenha Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. **Inep**, ano 5, n. 31, jul/set 1986, p. 43-48. Acesso em 17/12/12 www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewfile/2237/1505

MARTINS FILHO, A. J. Educação Infantil, Formação de Professores e Produção de Conhecimento. **IACR** XII conferência anual, Rio de Janeiro, jul, 2009, p. 23 – 25. Acesso em 12/09/2012 www.uff.br/IACR/artigospdf/22t.pdf.

MEIRA, M.; PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica.** Porto Alegre: Editora mediação, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de formação e trans-formação. In.: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2ªed. Porto: Porto editora, p. 111 – 140, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, nº 2, p. 191 – 211, 2003.

_____. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, nº 1, p. 117 – 128, 2006.

NADOLNY, L. F. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco a linguagem movimento.** Dissertação de mestrado, UFPR: Curitiba, 2010.

NEITZEL, A. A. & SOARES, A. F. C. O coordenador pedagógico e a educação estética. In.: NEITZEL, A. A. et al. (orgs.). **Formação estética e artística: saberes sensíveis**. Curitiba: CRV, p. 119 – 132, 2012.

NÓVOA, A. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto editora, p. 11 – 30., 2007.

_____. Para uma história da expressão dramática em Portugal. In: FRAGATEIRO, C. (coord.) **Uma aprendizagem da descoberta**. Lisboa: Ed. III Encontro Internacional de Expressão Dramática . p. 5-16, 1986.

_____. A expressão dramática na educação. **Professor** (nova série) nº34, p. 25-37, 1981.

_____. Uma pedagogia a flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice-versa. **Percursos – cadernos de Arte e Educação**, nº1, p. 5-16, set. 1989.

_____. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Entrevista. **Revista Pátio**, v. 7, n. 27, p. 25-28, ago/out., 2003.

_____. A expressão dramática e a formação de professores: apontamentos ligeiros. **Aprender**, Lisboa, nº9, p. 14-17, 1989.

_____. Reflexões sobre a expressão dramática. **Revista de animação sócio-cultural**. Lisboa, nº 13, set/out. 1979.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 217 – 233, 2008.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2008.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil, mais que uma atividade: a criança em foco. In.: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. São Paulo: Papirus, 2000.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 25ª ed. Petrópolis: Edit. Vozes, 2010.

PARANÁ. Lei estadual 16.049 de 19 de fevereiro de 2009, acessado em: 05/01/2013 www.nre.seed.pr.gov.br

PILLOTTO, S.S.D. **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Univille, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, p. 15 – 34, 2009.

PINO, A. Estética e Semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In.: PINO, A et al. (orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: Editora CRV, p. 11 – 30, 2010.

PUPO, M. L. S. B. Para desembaraçar os fios. **Educação & Sociedade**., nº 30, p. 217 – 228, jul/dez. 2005.

READ, H. **A educação pela arte**. Lisboa: Eduções 70, 1958.

REGO, T. C. Et al. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – entrevista com Bernard Charlot. **Educação e pesquisa**, São Paulo: v. 36, n.especial, p. 147-161, 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

RUBIN, D. Os saberes dos bebês. **Revista Educação Infantil**. n. 5, p. 28-37, abr.mai.jun. 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: editora, p. 63 – 92, 1999.

SANTOS, V. L. B. Da brincadeira de faz de conta à representação teatral. In.: CUNHA, S. R. V. da (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361 – 378, maio/ago. 2005.

_____. Imaginários e cultura da infância. **Cadernos de educação**, Pelotas, v.12, n.21, p. 51-69, 2003.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 17 – 39, 2008.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Infância: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira**. Curitiba, 1927. Tese de doutorado, UFPR, Curitiba, 1997.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 20, mai/jun/jul/ago, p. 60 – 70, 2002.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. 8.ed. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SOUZA, E. M. Brincando com crianças de 0 a 3 anos. In.: CARNEIRO, M. A. B. (org.). **Cócegas, camabalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, p. 63-79, 2010.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, p. 209 – 244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

TELLES, N. **Pedagogia do teatro**. São Paulo: Papirus, 2013.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In.: MARTINS FILHO, A. J. et al. (orgs.). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, p. 39 – 56, 2006.

VIDOR, H. B. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo com o drama. **Urdimento**. Florianópolis, vol 1, nº 10, p. 9 – 18, dez. 2008.

VIDOR, H. B. & CABRAL, A. V. A Pedagogia pós-crítica na ação do professor-artista: possibilidades de interação entre o pedagogo e o ator na sala de aula. **Revista de**

investigação em Artes – Da Pesquisa. Ago. 2007 – Jul. 2008, vol. 3, n. 1, ano 5.
acesso em 01/05/2013 www.ceart.udesc.br/revista-dapesquisa/volume3/numero1/cenicas/heloise_biange.pdf

VIDOR, H. B. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

VYGOTSKY, L. **A imaginação e a arte na infância.** Lisboa: relógio d'água, 2009.

WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In.: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2ª ed. Porto: Porto editora, 1999.

ANEXOS

1 Carta de autorização para a pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CULTURA, ESCOLA E ENSINO

A Coordenação do Departamento de Educação Infantil
Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba

Curitiba, 20 de abril de 2012

Prezado (a) Professor (a)

Apresento-lhe a mestranda **Elisangela Christiane de Pinheiro Leite** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que está realizando a pesquisa (dissertação) *“A expressão dramática na pequena infância: os saberes dos professores com práticas de sucesso”*.

O trabalho envolve observação e entrevista com os docentes considerados pelos pedagogos (as) da educação infantil dos núcleos regionais, profissionais que apresentam práticas de sucesso com a expressão dramática. Portanto solicito a autorização e colaboração desta secretaria para a realização da pesquisa por meio de encaminhamento do termo de consentimento para realização da pesquisa aos CMEI's que serão pesquisados.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo endereço eletrônico marynelma@ufpr.br

Saudações acadêmicas.

Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani
Orientadora da Pesquisa

2 Termo de consentimento para realização da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba autoriza a realização da pesquisa *“A expressão dramática na pequena infância: os saberes dos professores com práticas de sucesso”*, a ser realizada pela Mestranda Elisangela Christiane de Pinheiro Leite do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profª Dra Marynelma Camargo Garanhani. A Mestranda está autorizada a freqüentar os Centros Municipais de Educação Infantil para a realização de coleta de dados, bem como as instituições estão autorizadas a fornecer os dados que forem solicitados. Informo-lhes que a pesquisadora e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Curitiba, 20 de abril de 2012

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

3 Termo de consentimento do professor participante da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CULTURA, ESCOLA E ENSINO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____
educador(a)/professor(a) do CMEI _____, autorizo a
realização de observações do meu trabalho, incluindo anotações, na sala de
atividades do CMEI e nos espaços em que forem realizadas as práticas da rotina do
CMEI.

Estou consciente de que os dados coletados nessas observações serão
usados como elementos de análise para a pesquisa sobre as práticas pedagógicas
na rotina dos CMEI's de Curitiba, realizada pela mestrandia Elisangela Christiane de
Pinheiro Leite, assim como podem vir a ser usados, divulgados e publicados em
futuros trabalhos acadêmicos.

Estou esclarecida de que será resguardado o anonimato dos sujeitos da
pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação dos relatórios
de publicações.

Curitiba, _____ de _____ de 2012

Educador(a)/professor(a)

4 Síntese dos relatórios de observação

Relato da observação : CMEI O gato de botas

Data: 02 de julho de 2012

Contexto: turma de pré – período: manhã

- A professora abre o armário e escolhe um livro.
- As crianças mantêm-se sentadas num tapete emborrachado junto de outro professor esperando.
- A professora apanha uma cadeira e senta-se na frente das crianças. Inicia a leitura da história, mostrando as ilustrações.
- Pede para as crianças manterem-se sentadas.
- Ao término da leitura, pergunta para as crianças sobre a história.
- Elas recontam com o auxílio da professora, que se volta ao livro.
- Após o reconto⁴² a professora me convida para conhecer os outros espaços do CMEI.

Relato da observação : CMEI A bela e a fera

Data: 09 de agosto de 2012

Contexto: turma de pré – período: tarde

- Ao entrar na sala me deparei com as crianças sentadas em roda nas cadeiras, e uma professora que junto com elas esperavam a professora indicada.
- As crianças esperam ansiosas pela bruxa.
- A professora indicada adentra a sala, vestida de bruxa.
- A outra professora tenta conter as crianças que por vezes tentam se levantar para interagir com a personagem.
- As crianças mantêm-se o tempo todo conversando com a bruxa, e vivenciando a magia de estar com a personagem, porém sentadas como plateia, algumas ficam quietinhas, mas percebe-se que estão envolvidas na situação proposta.

⁴² O reconto de histórias é uma atividade que é executada após uma leitura de histórias, com o intuito de verificar a compreensão das crianças em relação ao enredo. Repete-se a história perguntando a elas sobre as cenas lidas anteriormente.

Relato da observação : CMEI Os três porquinhos

Data: 13 de agosto de 2012

Contexto: turma de pré – período: manhã

- Roda de conversa com as crianças sentadas em roda.
- O professor divide a turma em dois grupos.
- Um grupo fica com o professor indicado e o outro saiu da sala com a outra professora.
- O grupo que acompanha o professor se direciona a outra sala, em que o professor faz a leitura de uma história.
- Depois de leitura, faz o reconto da história.
- O grupo se direciona ao refeitório para fazer registrar por meio de desenho a história que o professor leu.

Relato da observação : CMEI Pluft o fantasma

Data: 14 de agosto de 2012

Contexto: turma de pré – período: tarde

- A professora faz uma dramatização de história com objetos animados.
- Senta-se em círculo com as crianças e sua colega de sala registra esse momento fotografando.
- A professora inicia a história gesticulando e dando vida aos personagens.
- As crianças ficam envolvidas e mantêm-se atentas a história.
- Ao final ela me convida a conhecer o CMEI.

Relato da observação: CMEI Pinóquio

Data: 16 de agosto de 2012

Contexto: turma de maternal – período: manhã

- As professoras fazem a chamada das crianças com música.
- Depois disso as crianças são conduzidas a um canto da sala delimitado pelo tatame.
- As outras duas professoras mantêm-se na ocupação de conter as crianças nesse momento com a história.
- A professora indicada inicia a leitura da história e as crianças mostram-se envolvidas.

Relato da observação : CMEI João e Maria

Data: 28 de agosto de 2012

Contexto: turma de maternal – período: manhã

- Roda de conversa sobre o tema morangos, com as crianças sentadas em círculo.
- Canta-se com as crianças uma canção que fala sobre uma chuva de morangos, as crianças são convidadas a degustar morangos. A conversa prossegue.
- Ao final desse momento de roda, a professora indicada mostra um vídeo para as crianças.
- As crianças se veem no vídeo e fazem gestos relativos ao que estão vendo.

Relato da observação : CMEI Saci Pererê

Data: 04 de outubro de 2012

Contexto: turma de maternal – período: manhã

- As professoras fazem a chamada das crianças por meio de crachás que as crianças levam até um mural, as crianças estão sentadas em círculo.
- A professora indicada conduz as crianças até um tatame e inicia a leitura de uma história.
- As outras duas professoras sentam-se posicionadas nas pontas do tatame.
- A professora lê a história sem mostrar as figuras e posteriormente lê novamente mostrando-as.
- Terminada a leitura da história as professoras dividem as crianças em dois grupos, um é direcionado a uma mesa para atividade com pintura, e o outro grupo fica com a professora indicada num canto da sala, esperando para usar a mesa.

Relato da observação : CMEI Rapunzel

Data: 23 de outubro de 2012

Contexto: turma de pré – período: manhã

- Roda de conversa com as crianças e a professora indicada.
- As outras professoras organizam o espaço para o momento seguinte.
- Ao concluir a roda a turma foi dividida em dois grupos, um grupo ficou com a professora indicada e o outro assistindo desenho.
- A professora indicada trabalha com o grupo com a investigação de personagens de uma história que ela incentiva que eles adivinhem.

Relato da observação : CMEI Pequeno Polegar

Data: 03 de julho de 2012

Contexto: turma de berçário – período: manhã

- Ao me ver uma criança chora e é acalmada por uma profissional.
- A professora indicada juntamente com outras duas profissionais alimenta as crianças.
- As crianças que não estão sendo alimentadas brincam pela sala com peças de encaixe, outras assistem a vídeos no notebook.
- A professora indicada propõe uma roda com as crianças, enquanto as outras profissionais organizam a sala, recolhendo os bibeiros e os brinquedos que estavam espalhados.
- A professora conta a história dos três porquinhos, com fantoches.